
HARVARD
UNIVERSITY
LIBRARY

SAMMLUNG VON ABHANDLUNGEN AUS DEM GEBIETE DER PÄDAGOGISCHEN PSYCHOLOGIE UND PHYSIOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON

H. SCHILLER UND TH. ZIEHEN.

III. BAND. 6. HEFT.

KRITISCHE UNTERSUCHUNGEN

ÜBER

DENKEN, SPRECHEN UND SPRACHUNTERRICHT

VON

Wilhelm

DR. AUGUST MESSER,

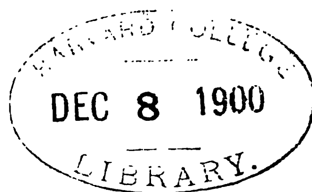
OBERLEHRER UND PRIVATDOZENT DER PHILOSOPHIE UND PÄDAGOGIK ZU GIESSEN.



Berlin,

VERLAG VON REUTHER & REICHARD

1900.



Druck von Paul Schettler's Erben, Hofbuchdruckerei in Cöthen.

Inhalt.

Einleitung.

Die folgenden Untersuchungen nehmen zum Ausgangspunkte zwei im vorigen Jahre erschienene Schriften, die Programmabhandlung von JULIUS KELLER, Denken und Sprechen und Sprachunterricht,[1]) und die Schrift von ARNOLD OHLERT, das Studium der Sprachen und die geistige Bildung.[2])

Beide Verfasser haben sich schon früher als Vertreter scharf entgegengesetzter Richtungen an dem Streit um die Bedeutung des Unterrichts in den fremden, insbesondere in den klassischen Sprachen beteiligt[3]), und auch in den vorliegenden Schriften gelangen sie zu durchaus verschiedenen Ergebnissen. Keller kommt zu dem Resultat: „Es giebt von vornherein keinen geeigneteren Stoff, die jugendliche Denkfähigkeit zu entwickeln und zwar im Sinne des Wissenschaftlichen und Logischen, als die tote Fremdsprache“ (S. 42). Ganz anders gestaltet sich das schliessliche Urteil Ohlerts! Er erklärt: „Der fremdsprachliche Unterricht ist nicht, wie man Jahrhunderte lang geglaubt hat, ein Mittel zur geistigen Förderung der heranwachsenden Jugend“ (S. 47).

Es ist anzuerkennen, dass beide Verfasser ernstlich bestrebt sind, unter Heranziehung der neueren Psychologie und Sprachwissenschaft ihre Ansichten zu begründen; auch erörtern sie die Frage, ohne auf einander Bezug zu nehmen, und in sachlicher, leidenschaftloser Erwägung. Um so interessanter dürfte es sein, die wichtigsten Sätze ihrer Beweisführung nachzuprüfen und auch

---

1) Beilage zu dem Programm des Grossh. Gymnasiums und Realprogymnasiums in Lörrach für das Schuljahr 1898/99. (Lörrach, 1899. Progr. No. 650.)

2) Berlin, 1899. 7. Heft des II. Bandes der „Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der pädagogischen Psychologie und Physiologie“, herausgegeben von H. SCHILLER und TH. ZIEHEN.

3) Vergl. die ausführliche Besprechung von A. OHLERTS Schrift „Die deutsche höhere Schule“ (Hannover, 1896), durch J. KELLER in der Zeitschrift „Das humanistische Gymnasium“, Jahrg. VII (1896), S. 166 ff. und die „Entgegnung“ OHLERTS mit einer „Rückentgegnung“ KELLERS ebenda Jahrg. VIII (1897), S. 38 f.

zu untersuchen, ob die pädagogischen Folgerungen, die sie daraus ziehen, wirklich zwingend sich ergeben.

Ich war übrigens darauf bedacht, meine Ausführungen so zu gestalten, dass sie auch ohne Heranziehung der genannten Schriften verständlich sind.

I. Kapitel.

Über die Bedeutung der Worte.

Dass die Worte „Zeichen" seien, ist eine gebräuchliche, wenn auch nicht ausreichende Erklärung. Doch lassen wir sie vorläufig gelten! Da fragt es sich nun aber: wofür sind sie Zeichen, etwa für die Dinge? Keller verneint diese naheliegende Annahme auf das entschiedenste. Er sieht darin „einen Grundirrtum in der Auffassung vom Wesen der Sprache" (S. 13). Nicht Zeichen für die Dinge seien die Worte, sondern „Zeichen für unsere Vorstellung von den Dingen, ihren Beziehungen und Bewegungen, und für unsere Begriffe" (A. a. O.). Sie bezeichnen die Vorstellungen aller Sinne und neben dem Sinnlichen auch noch das Übersinnliche, und indem sie dies alles bezeichnen, lehren sie uns es kennen „nach der uralten Bedeutung des Wortes Namen, *ὄνομα,* nomen, das nicht „Mittel der Bezeichnung", sondern „Mittel der Erkenntnis" bedeutete, weil der Sprachschöpfer wohl einsah (!), dass man nicht den Gegenstand mit dem Namen bezeichnete, sondern nur das, was man an ihm erkannte, und dass das Wort, der Namen, nur das am Gegenstand Erkannte enthielt, aussagte, mitteilte, somit Erkenntnismittel (gnomen) war" (A. a. O.).

Was ist nun für Keller der entscheidende Grund zu der Annahme, dass die Worte nicht die Dinge, sondern unsere Vorstellungen von ihnen bezeichnen? Er meint, wenn die Worte die einzelnen Gegenstände bezeichneten, so wäre die Frage schwer zu lösen, „wie die Sprache von der Benennung des Individuums zu der Bezeichnung des Genus weitergeschritten wäre" (S. 14). „Würde der Mensch ursprünglich die Dinge bezeichnet haben, wer weiss, ob er dann jemals zur Welt des Abstrakten in seiner Sprache sich weiterentwickelt hätte?" (S. 29).

Nun könnte man freilich einwenden: auch unsere Vorstellungen von den Dingen sind zunächst individuelle, nicht

generelle. Soll nun aber erklärt werden, dass die Worte nicht sowohl das Einzelne, als vielmehr das Allgemeine bezeichnen: welchen Unterschied macht es da, ob die Worte Vorstellungen oder Dinge bezeichnen, da in beiden Gebieten, in der Wirklichkeit wie in deren subjektivem Gegenbild, uns zunächst nicht das Allgemeine, sondern nur das Einzelne gegeben ist: nämlich konkrete Dinge und Individualvorstellungen?

Diesem Bedenken gegenüber wird nun Keller erklären, ein Unterschied bestehe doch, der Übergang vom einzelnen zum allgemeinen habe gerade auf dem Gebiet der Vorstellungen leichter von statten gehen können, denn hier gäbe es einen — und zwar recht wichtigen — Bereich, auf dem „eine Einheit des Individuellen und Generellen“ Platz greife, und dieser Bereich sei der unserer eignen Thätigkeit; hier müsse wohl auch überhaupt der Ausgangspunkt aller Sprachschöpfung gesucht werden (S. 13 f.). „Was ich thue, das ist mir das unmittelbar Gewisse und Bekannte. Kein Ding in der Welt und keinen Vorgang kenne ich nach Verlauf, Motiv, Zweck, nach seinem ganzen Wesen so genau als die eigene Thätigkeit. Dieselbe Thätigkeit des Nebenmenschen war hier nach Erscheinung und Wesen mit der meinigen identisch. Hatte der Sprachschöpfer seine spezifische Thätigkeit mit einem Laut bezeichnet, so war sie überhaupt bezeichnet.“ Also war auf diesem Gebiet „und wohl nur auf diesem die Einheit des Individuellen und Generellen gegeben.“ „Von hier aus war der Weg gebahnt zu jener scheinbaren und fast unbegreiflichen Weisheit der Sprachschöpfer, dass sie sich gewöhnten, die Vorstellungen von den Dingen zu bezeichnen und zwar die generellen (A. a. O.). Der Schwerpunkt dieser Beweisführung liegt in dem Satze, auf dem Gebiet der Thätigkeit sei die Vorstellung des eignen Thuns mit der Vorstellung vom Thun der Nebenmenschen identisch; ein Sprachlaut, der also die eigne Thätigkeit bezeichnet habe, habe also auch die der anderen bezeichnet. — Aber ist wirklich gerade auf diesem Gebiet die behauptete Identität vorhanden? Schon das optische Bild, das ich von dem mit irgend einer Thätigkeit beschäftigten Mitmenschen habe, ist ein anderes als das, das mein eigner Leib bei der gleichen Thätigkeit mir bietet, vor allem aus dem Grunde, weil wir uns überhaupt — im Unterschied von den Mitmenschen — immer ohne Kopf und Rücken sehen (von unserem Spiegelbild natürlich abgesehen!). Dazu kommt, dass wir von der hier in Betracht

kommenden Thätigkeit anderer in der Regel nur optische und etwa noch akustische Eindrücke haben; bei unserer eigenen Thätigkeit aber gesellen sich noch dazu Tast-, Bewegungs- und Spannungsempfindungen aller Art, dazu noch mannigfache Gefühle, z. B. solche der Lust über das Gelingen der Thätigkeit oder solche der Unlust über ihre Beschwerlichkeit, ferner Gefühle der Spannung und Lösung. Also „dieselbe Thätigkeit der Nebenmenschen" ist gar nicht „nach Erscheinung und Wesen mit der meinigen identisch".

Doch nehmen wir einmal an, dies sei der Fall; wäre dann wirklich erklärt, wie „die Sprachschöpfer" dazu kamen, auf diesem wie auf anderen Gebieten nicht die individuellen, sondern die generellen Vorstellungen von den Dingen mit den Worten zu bezeichnen?

Ist die Thätigkeit der anderen nach ihrer Erscheinung mit der meinigen identisch, so fallen auch die Vorstellungen von beiden zusammen, aber diese Vorstellungen bleiben individuelle Vorstellungen und die Worte würden demnach auf dem Gebiete der menschlichen Thätigkeiten nur individuelle Vorstellungen bezeichnen. Wie es gekommen sein sollte, dass auf anderen Gebieten, wo nicht Identität, sondern etwa nur Ähnlichkeit der Erscheinungen gegeben war, die Worte nicht die individuellen, sondern die generellen Vorstellungen von den Dingen bezeichneten, das bleibt so unerklärt wie vorher.

Aber ist denn wirklich die Frage, wie die „Sprache von der Bezeichnung des Individuums zu der des Genus weitergeschritten ist", so schwer zu lösen, dass wir, um diesen Übergang zu erklären, ein Gebiet ausfindig machen müssen, wo durch Identität der einzelnen Erscheinungen eine „Einheit des Individuellen und Generellen" gegeben ist? Beobachten wir doch die Sprachentwickelung bei dem Kinde, die für die Frage der Sprachentstehung wenigstens einige Fingerzeige bietet.[1])

Zunächst hat allerdings jedes Wort für das sprechenlernende Kind streng individuelle Bedeutung; es bezeichnet die unmittelbar gegebene Wahrnehmung, mit der es verknüpft ist. Aber dass nun das Wort auch das Generelle bezeichnet, dass es auf einen weiten Kreis von Erscheinungen angewendet wird, welche nur eine entfernte Ähnlichkeit mit der ursprünglichen Wahrnehmung haben, geschieht deshalb, weil die Unterschiede gar

---

[1]) Vgl. zu dem folgenden Fr. Jodl, Lehrbuch der Psychologie (Stuttgart 1896), Kap. X. W. Wundt, Völkerpsychologie I, 1 (Leipzig 1900), S. 267 ff.

nicht aufgefasst werden, oder weil das Kind noch über zu wenig Worte verfügt und darum dasselbe Wort anwendet, wo nur irgendwie ein übereinstimmender Zug an Gegenständen oder Vorgängen stark in die sinnliche Wahrnehmung fällt. Wie oft kann man z. B. beobachten, dass kleine Kinder jeden Mann als Papa oder Onkel und alles Fliegende als Vogel, alle Personen in Uniform, auch Briefträger, Schaffner etc. als Soldaten bezeichnen!

Eben dieselbe ungenaue Auffassung aber, die die Unterschiede übersieht, dieses Verallgemeinern, welches lediglich in der Unfähigkeit besteht, das Einzelne scharf zu erkennen, müssen wir doch auch für die Periode der primitiven Sprachschöpfung voraussetzen. Keller sucht sich selbst — freilich in anderem Zusammenhange (S. 19 f.) — „dem Vorstellungszustand der vorsprachlichen Menschen zu nähern". Er hebt hervor, wie ohne sprachliche Festlegung der einzelnen Merkmale der Gegenstände, die Auffassung und Erkenntnis derselben gänzlich unzulänglich blieb. Er vergleicht unter diesem Gesichtspunkt den vorsprachlichen Menschen mit einem Gelehrten der Jetztzeit. „Was ist etwa dem Menschen ein Pferd, ehe er ihm noch ein einziges Prädikat beigelegt hat", was ohne sprachliche Fixierung nicht möglich ist? „Wenn der physiologisch und anatomisch durchgebildete Zoologe dieses Tier in allen Teilen förmlich durchschaut und jede Ader und jeden Nerv in Gestalt und Funktion kennt in einer gewaltigen Zahl von Prädikaten, was sah der vorsprachliche Mensch? Er hatte ja Augen und sah Licht, Farbe und Gestalt. Aber man stelle sich vor, wie schemenhaft der Eindruck des Tieres auf ein geistiges Subjekt gewesen sein muss, auf ein bewusstes Auge, das noch nichts zur Analyse des Gesamteindruckes thun konnte . . . Das Tier war für ein solches Auge ein ungegliedertes schattenhaftes Etwas, dem alles Individuelle im Bewusstsein des Betrachters fehlte (von mir gesperrt!), obgleich es sicher nur als Einzelding ihm entgegentrat." Nun, da haben wir ja die gesuchte „Einheit des Individuellen und Generellen"! Wenn die der Wahrnehmung gegebenen Einzeldinge eine so unbestimmte und ungenaue Vorstellung erweckten, dass „das Individuelle im Bewusstsein des Betrachters fehlte", ist es da etwa schwer zu verstehen, dass der mit jener ersten Wahrnehmungsvorstellung verbundene Sprachlaut auch auf andere Wahrnehmungen angewendet wurde, deren Objekte bei hervorstechenden Ähnlichkeiten doch im einzelnen

recht verschieden sein konnten? Psychologisch wäre diese Anwendung so zu erklären, dass infolge der gemeinsamen Merkmale die späteren Wahrnehmungen die früheren reproduzieren und zugleich auch die mit ihnen assoziierte motorische und akustische Sprachvorstellung in das Bewusstsein zurückrufen.

So löst sich also die Frage, „wie die Sprache von der Benennung des Individuums zur Bezeichnung des Genus weitergeschritten" sei, in einfacher Weise. Bestätigt aber wird unsere Erklärung durch die Thatsache, dass die Bedeutung der primitiven Sprachwurzeln eine unbestimmte und allgemeine ist, und dass sie erst nach und präzisiert und spezialisiert wird. —

Halten wir hier einen Augenblick inne und überblicken wir nochmals den Verlauf unserer Untersuchung. Keller will beweisen, dass die Worte nicht Dinge bezeichnen, sondern unsere Vorstellungen von Dingen. Sein Beweisgrund war: nur bei der letzteren Annahme sei erklärlich, wie die Worte, die ursprünglich Benennungen von Individuen waren, zur Bezeichnung des Genus sich entwickeln konnten. Die Dinge nämlich bleiben, was sie immer waren und immer sind, individuell, aber auf dem Gebiet des Vorstellens kann sich jene Entwicklung vom Individuellen zum Generellen vollziehen, da hier wenigstens auf einem Gebiet, dem unserer eignen Thätigkeit, verglichen mit der unserer Nebenmenschen, die Einheit des Individuellen und Generellen gegeben ist. Hier haben sich nun „die Sprachschöpfer" gewöhnt, „die Vorstellungen von den Dingen zu bezeichnen und zwar die generellen". Wir haben gesehen, dass diese Beweisführung nicht stichhaltig ist, wir müssen hier uns bei ihrem Schlussglied noch einen Augenblick verweilen. Die Worte sollen bezeichnen die „generellen Vorstellungen von den Dingen"! Was meint Keller damit? Es ist doch kaum die Vermutung abzuweisen, dass er bei diesem Satze noch beeinflusst ist von jener älteren psychologischen Anschauung, die den überindividuellen Gebrauch der Wörter, ihre Verwendung zur „Bezeichnung des Genus", durch die sog. Abstraktion erklärte. Bei Vorstellungen, die teilweise verschieden, teilweise identisch seien, verdunkele sich das Verschiedene im Bewusstsein, das Gemeinsame dagegen verschmelze und verdeutliche sich, so dass es für sich den Inhalt einer neuen, allgemeinen Vorstellung bilde. — In der neueren Psychologie ist aber wohl allgemein anerkannt, dass es derartige Allgemeinvorstellungen nicht giebt, da man sich nicht z. B. ein

Dreieck überhaupt, das weder gleichseitig noch ungleichseitig wäre oder eine Pflanze überhaupt vorstellen kann.

Aber auch Keller selbst stimmt in anderem Zusammenhang dieser Ansicht ausdrücklich bei. „Ich kann mir den Hund. als solchen überhaupt nicht vorstellen", erklärt er, „sondern nur irgend einen bestimmten Pudel oder Jagdhund meiner zufälligen Erfahrung." (S. 22 f.)

Wenn es nun aber „Allgemeinvorstellungen", „generelle Vorstellungen" im eigentlichen Sinne gar nicht giebt, so erweist sich auch unter diesem Gesichtspunkt der Versuch Kellers die überinviduelle Bedeutung des Wortes zu erklären als undurchführbar.

Es ist übrigens bemerkenswert, dass er selbst an der zuletzt angeführten Stelle, wo er die Existenz von Allgemeinvorstellungen verneint, auf seine frühere Erklärung gar nicht zurückkommt, sondern die Thatsache, dass die Wörter „zur Bezeichnung des Genus" dienen, gleichsam als unerklärlich hinstellt. „Was ist das nun für ein merkwürdiges Ding", sagt er, „so ein Lautzeichen wie Hund, das ich gleichermassen anwende auf den zierlichsten Schosshund und den bärenartigen Bernhardiner, auch Windhund und zottigen Schäferhund, und das ich trotz aller Sicherheit der Anwendung nicht definieren kann." (S. 22).

Er erschwert sich die Erklärung dieser Thatsache selbst, indem er voraussetzt, die Sicherheit in der Anwendung der Wörter sei nur dann verständlich, wenn der sie Gebrauchende eine Definition von dem Worte geben könne. Nun zeigt aber die Erfahrung, dass „das Kind über Anwendung und Bedeutung des Wortes durchaus nicht zweifelhaft ist, auch der Erwachsene nicht, obwohl er meist nicht imstande wäre, eine Definition z. B. von Hund zu geben". (A. a. O.) Aber die Kenntnis einer Definition ist zum richtigen Gebrauch auch gar nicht nötig. Man muss nur beachten, wie die Kinder allmählich die Verwendung der Wörter lernen. Keller hebt freilich selbst hervor: „Was ein Hund ist und ein Haus, hat man dem Kinde nie gesagt." Aber das ist nur halb richtig. Eine Begriffsbestimmung hat man allerdings dem Kinde nicht gegeben, aber man hat ihm häufig z. B. unter Hinweis auf die verschiedenartigsten Hunde das Wort Hund vorgesprochen, und das Kind hat es nachgesprochen: aus den wiederholten Empfindungen aber beim Hören und Sprechen dieses Wortes bildet sich eine akustische und motorische Sprachvorstellung; diese aber ist assoziiert mit zahlreichen konkreten Einzelvorstellungen

von Hunden, die bei aller Verschiedenheit doch gewisse übereinstimmende Merkmale haben. Bei einer neuen Wahrnehmung eines Hundes werden nun diese von früheren ähnlichen Wahrnehmungen herrührenden Vorstellungen reproduziert und verschmelzen damit, ohne dass sie dabei zu klarem Bewusstsein zu kommen brauchen, ein Vorgang, den Herbart als Apperzeption, Wundt als Assimilation bezeichnet[1]). Mit diesen Vorstellungen aber wird — genügende Einübung vorausgesetzt — auch die mit ihnen assoziierte Wortvorstellung reproduziert, und infolgedessen kann auch das neu Wahrgenommene als Hund bezeichnet werden. Handelt es sich um abstrakte Begriffe d. h. solche, bei denen nicht noch neben dem Wort „eine sinnliche Anschauung besteht, in welcher die wesentlichen Elemente des Begriffs verwirklicht sind“, so wird sich[2]) die Reproduktion auf einzelne Situationen, Fälle erstrecken, in denen den Kindern die Verwendung des Wortes besonders häufig begegnet ist. Aus dieser Reproduktion erklären sich psychologisch die bekannten Definitionsversuche, deren sprachliche Form gewöhnlich lautet: „Das ist, wenn man . . .“ So erklärte mir z. B. einmal ein Sextaner das Wort Vernunft, das im Lateinischen als Übersetzung von ratio vorkam: „Vernunft ist, wenn man sehr erhitzt ist und kein kaltes Wasser trinkt.“

Also weder das Vorhandensein einer Allgemeinvorstellung noch die Kenntnis einer Definition ist nötig, um die richtige Verwendung von Wörtern, auch von ganz abstrakten, sogar schon bei Kindern psychologisch erklärlich zu finden. Die Wörter — abgesehen von Eigennamen — sind eben auf eine unbestimmbar grosse Vielheit von Dingen, Eigenschaften, Thätigkeiten, Beziehungen, die untereinander ähnlich sind, anwendbar, sie dienen insofern „zur Bezeichnung des Genus“, aber das Allgemeine als solches ist in einer Vorstellung nicht gegeben. „Vorstellen lassen sich nur die betreffenden Wortformen (akustisch oder optisch) und eine beliebige Anzahl konkreter Beispiele, auf welche diese Bezeichnung passt oder regelmässig angewendet wird; aber Jeder kann sich, wenn er diese Worte hört, so viele Exemplare dieser Gattungen oder Fälle dieser Vorgänge und Beziehungen vorstellen, als er zu reproduzieren imstande ist, oder als er für den vorliegenden Zweck braucht.“[3]) —

---

[1]) W. Wundt, Logik I (Stuttgart 1880) S. 15 f.
[2]) A. a. O. S. 97 f.
[3]) Fr. Jodl, a. a. O. S. 607.

Doch kommen wir auf unsere Hauptfrage zurück: was bezeichnen die Worte? Die Dinge, „nimmt man insgemein ohne weiteres Nachdenken an“. Keller verneint dies. Freilich hat er bis jetzt uns nicht überzeugend darthun können, dass diese allgemein Annahme ein „Grundirrtum in der Auffassung vom Wesen der Sprache“ sei.

Doch wir wollen auch sehen, wie er sich die Entstehung dieses „Grundirrtums“ erklärt; es wird uns dies zugleich einen tiefer liegenden Grund seiner eignen Auffassung erkennen lassen. Er schreibt (S. 13): „Weil unsere Vorstellungen geistige Bilder der Dinge sind, aus Zeichen erwachsen, und nun selber als geistige Bilder gewissermassen Zeichen für die Dinge werden, und weil wir die Vorstellungen und Begriffe mit den Wortzeichen ausdrücken, so halten wir, ohne uns des wichtigen Zwischengliedes bewusst zu werden, die Worte für Zeichen der Dinge, die Sprachen für Systeme von Zeichen für die Welt und alles, was in ihr vorgeht, nicht aber für Systeme von Zeichen für das subjektive Gegenbild der Welt und ihrer Vorgänge in uns“.

Besonders klar sind freilich diese Worte nicht. Unsere Vorstellungen „aus Zeichen erwachsen“, werden „gewissermassen zu Zeichen für die Dinge“! Aus welchen „Zeichen“ erwachsen die Vorstellungen? Antwort geben muss uns auf diese Frage die Definition, die Keller von dem Begriff „Vorstellung“ giebt. „Die Vorstellung“ heisst es S. 15, „erwächst aus Empfindungen und beruht auf Reproduktion“. Die Empfindungen sind also die „Zeichen“, aus denen die Vorstellungen erwachsen. In der That hat auch Keller schon am Anfange seiner Abhandlung (S. 5 ff.) zunächst für die Gesichtsempfindungen, die ja zu der Erfassung der Aussenwelt den wichtigsten Beitrag liefern, ausgeführt, dass dieselben nur „Zeichen“ seien. „Es giebt keine andere Art der Wahrnehmung der Aussenwelt durch das Auge als durch Zeichen. Wir sehen bekanntlich keine Gegenstände, überhaupt keine Körper, ursprünglich überhaupt nichts in der Aussenwelt. Was der Gesichtssinn als solcher uns bietet, ist nur eine Empfindung, eine Modifizierung unseres Bewusstseins. Wenn wir aus diesem Zustand heraus zum Sehen von Formen und Körpern kommen, so geschieht es nur kraft der Fähigkeit, Empfindungen aller Art als Zeichen für Dinge der Aussenwelt zu benutzen, die Aussenwelt in ihren erkennbaren Eigenschaften aus Zeichen zu erschliessen, die uns durch unsere Sinne geboten werden“.

Keller teilt also die besonders von Schopenhauer[1]) wirksam verfochtene Ansicht, dass die Empfindung als solche „ein Vorgang im Organismus selbst, als solcher aber auf das Gebiet unterhalb der Haut beschränkt" sei; dass sie mithin „etwas wesentlich Subjektives" sei; dass aber der Verstand diese Empfindungen als Wirkungen einer Ursache fasse und nun diese Ursache als eine „objektive, reale, den Raum in drei Dimensionen füllende Körperwelt" darstelle. Dieses Erfassen oder Erschliessen einer Aussenwelt erfolge aber nicht durch „diskursive, reflektive, in abstracto, mittelst Begriffen und Worten vor sich gehende Verstandesoperationen, sondern „intuitiv" und „unmittelbar", sozusagen durch „unbewusstes Schliessen".

Ich vermute nun, dass in dieser Grundanschauung vom Wesen der Empfindung auch Kellers Ansicht, dass die Worte nicht die Dinge bezeichnen, wurzelt. Ihm mochte der Gedanke vorschweben, sind die Empfindungen und die daraus erwachsenen Vorstellungen ursprünglich und eigentlich nur Zeichen für die Dinge, wie sollten die Worte mehr sein?

Wie steht es aber mit der Berechtigung dieser Grundansicht? Eine ausführliche Erörterung derselben würde hier freilich zu weit führen; ich will nur auf eins hinweisen. Dass die Empfindung „etwas wesentlich Subjektives sei" erscheint für Schopenhauer schon aus dem Grunde als selbstverständlich, weil sie „ein Vorgang im Organismus", also „unterhalb der Haut" sei. Diese räumliche Bestimmung gilt zweifellos für den der Empfindung parallel gehenden Nervenvorgang, aber gilt er deshalb auch schon für das Psychische, für die Empfindung selbst?

Man kann ferner aus erkenntnistheoretischen Erwägungen überzeugt sein, dass unsere gesamte Erkenntnis einen durchaus subjektiven Charakter trage, dass sie nicht das „Ding an sich" erfasse, dass die Welt — um mit Schopenhauer zu reden — „meine Vorstellung" sei: jedenfalls aber darf man nicht derartige erkenntnistheoretische Sätze in die psychologische Untersuchung über die zeitliche Entwicklung unserer Erkenntnis hineinmengen. Man muss sich wohl hüten, das, was möglicherweise das Ergebnis einer späten erkenntnistheoretischen Erwägung ist, stillschweigend als den psychologischen Anfangszustand vorauszusetzen. Dies geschieht aber, wenn man betont, dass unsere Empfindungen

[1]) Über die vierfache Wurzel des Satzes vom zureichenden Grunde. Vgl. besonders § 21.

anfangs durchaus subjektiv seien, nur „qualitative Bestimmtheiten unseres Bewusstseins". Erst ganz allmählich, im Laufe der Bewusstseins-Entwickelung bildet sich ja der Gegensatz zwischen dem Subjekt und der „objektiven Welt um uns", zwischen Ich und Nicht-Ich heraus.[1]) Damit soll natürlich nicht geleugnet, was die auch von Keller S. 5 betonten Thatsachen der Kinderpsychologie und die Beobachtungen an operierten und sehend gewordenen Blindgeborenen beweisen. Sie zeigen deutlich, dass das Sehen im Sinne einer Anschauung und Deutung einer räumlich ausgedehnten Welt der körperhaften Dinge nicht angeboren ist, sondern dass es erlernt werden muss, dass dabei Erziehung und Erfahrung, gelegentlich Urteile und Schlüsse eine grosse Rolle spielen.

Auch das darf gegen die von Keller gegebene Schilderung des psychologischen Anfangszustandes geltend gemacht werden, dass es ihm nicht gelungen ist, daraus den späteren Charakter unseres Wahrnehmens klar und ungezwungen abzuleiten. Er erklärt nämlich ganz zutreffend (S. 9): „Wir sehen, soweit es sich um Thatsachen des Bewusstseins handelt, nicht ein Bild des Hauses, des Baumes, des Tieres, wir sehen das Haus, den Baum, das Tier." „Die Gegenstände selbst sind es also, die wir ganz unmittelbar zu sehen glauben und wirklich sehen." Diesen Charakter trägt allerdings die Wahrnehmung bei uns Erwachsenen, und sie trug ihn auch schon, soweit unsere Erinnerung zurückreicht. Aber wie soll es und kann es überhaupt zu diesem Zustande kommen, wenn die Empfindungen ursprünglich „Erkennungszeichen völlig subjektiver Beschaffenheit" sind; wenn „das geistige Prinzip in uns die Natur selbst aus Zeichen erschliesst, die auf dem Wege der subjektivsten Empfindung erwachsen" (S. 6)?

Keller erklärt (S. 5): „Empfindung von Farben, von Licht und von Schatten sind für uns keine Empfindungen als solche mehr, sie werden schon in sehr frühen Stadien unserer geistigen

[1]) Übrigens darf der Gegensatz von Subjekt und Objekt in dem hier bezeichneten Sinne nicht verwechselt werden mit dem von „Vorstellung" und „Ding an sich". Auch dass wir unserm Ich, d. h. uns, als Subjekt ein Nicht-Ich, eine objektive Welt, gegenüber anzunehmen nicht umhin können, geschieht ja kraft der Formen und Gesetze des vorstellenden Geistes und ist insofern subjektiv in weiterem Sinne. Was bei den einzelnen Erkenntnisvorgängen im gewöhnlichen Leben, wie in der Wissenschaft als Subjekt und subjektiv, und ebenso was als Objekt und objektiv bezeichnet wird, fällt für die oben angedeutete erkenntnistheoretische Erwägung in den Bereich der „Vorstellung" oder des Subjektiven in weiterem Sinn.

Entwicklung zu Zeichen für die Gegenstände der Aussenwelt. Und diese letztere Eigenschaft unserer Sinnesempfindung festigt sich in den ersten Jahren des Lebens derart, dass Empfindungskomplexe der mannigfaltigsten Art im Bereich unseres Gesichtsinnes sich in entsprechend grosse und mannigfaltige Zeichenkomplexe verwandeln, und dass im weiteren Verlauf das Auge sich gewöhnt, den Gegenstand selbst in seiner Form stereoskopisch zu sehen.“ Entsprechend führt er z. B. für den Tastsinn aus: „Unsere subjektiven Empfindungen beim Tasten werden uns zu Zeichen der Oberflächenform, der Temperatur der betasteten Gegenstände; und während wir nur subjektive Empfindung haben, glauben wir das Gegenständliche ausser uns wahrzunehmen, weil uns frühzeitig die Empfindung zum Zeichen, das Zeichen förmlich zum Gegenstand geworden ist.“ [1])

In diesen Sätzen wird zwar ein Anderswerden, eine Entwicklung innerhalb unserer Wahrnehmung behauptet, aber nicht erklärt. Wie kann auch für unsere Wahrnehmung ein „Zeichen förmlich zum Gegenstand“ werden, den es bezeichnet?

---

[1]) Schon Schopenhauer (Über die vierfache Wurzel des Satzes vom zureichenden Grunde § 21) hat hervorgehoben, dass der objektiven Anschauung eigentlich nur zwei Sinne dienen: „das Getast und das Gesicht“. „Die andern drei Sinne bleiben in der Hauptsache subjektiv: denn ihre Empfindungen deuten zwar auf eine äussere Ursache, aber enthalten keine Data zur Bestimmung räumlicher Verhältnisse derselben. . . . Aus dem Geruch können wir nie die Rose konstruieren, und ein Blinder kann sein Leben lang Musik hören, ohne von den Musikern oder den Instrumenten, oder den Luftvibrationen die mindeste objektive Vorstellung zu erhalten.“ Übereinstimmend damit hebt auch Keller (S. 10) hervor, dass die akustischen Empfindungen „nicht in der Art vergegenständlicht werden, wie die optischen Empfindungen. Es tritt im Bewusstsein nicht der Gegenstand selbst an die Stelle des Zeichens, nicht die Handlung oder Bewegung an die Stelle des Geräuschs“ In demselben Zusammenhang bemerkt er: „Es liegt immer eine Art von Schliessen vor, wenn es sich auch unbewusst und blitzartig vollzieht, wenn wir beim Hören des Gebells an den Hund denken, oder wenn ein leises Rauschen in der Nacht uns belehrt, dass es zu regnen beginnt.“ Ich führe die Stelle an, weil darin ein häufig vorkommender psychologischer Irrtum klar hervortritt. Oft nämlich sucht man psychische Vorgänge durch ein „unbewusstes Schliessen“ zu erklären, die ganz zweifellos auf Assoziation und Reproduktion zurückzuführen sind. In den oben erwähnten Fällen liegt der Sachverhalt so: in häufiger Wiederholung bieten sich uns Gesichtswahrnehmungen von Hunden und die Gehörseindrücke ihres Bellens, ebenso haben wir oftmals gesehen, wie es regnete, und wir haben gleichzeitig das Rauschen des Regens gehört; die zusammengegebenen Eindrücke von Gesicht und Gehör assoziieren sich deshalb. Werden nun durch eine neue Gehörswahrnehmung die Erinnerungsbilder von früheren ähnlichen Wahrnehmungen reproduziert, so reproduzieren sie gleichzeitig die damit assoziierten Gesichtsvorstellungen: wir hören also z. B. in der Nacht Gebell und denken an einen Hund. Nicht aber liegt hier ein Schluss vor etwa in der Form: Bellen pflegt von einem Hund herzurühren; jetzt höre ich Bellen, also ist ein Hund da. Auch hier wie so oft erweist sich das „unbewusste Schliessen“ als ein „Verlegenheitsbegriff“.

Aber gesetzt selbst, dies wäre möglich, jedenfalls kann die Sprachwissenschaft, wenn sie den geistigen Zustand der sprachschaffenden Menschen zu ergründen sucht, von derartigen Vermutungen über die Art der Wahrnehmung bei ganz kleinen Kindern absehen; sie darf auch für jene voraussetzen — wie Keller für die Erwachsenen überhaupt zugiebt — dass sie „die Gegenstände selbst ganz unmittelbar zu sehen glaubten und wirklich sahen", wie ungenau und unvollständig ihre Wahrnehmungen auch sein mochten. Wir können deshalb auch in diesen erkenntnis-theoretischen Erwägungen keinen Grund für Kellers Behauptung finden, dass die Worte nur die Vorstellungen von den Gegenständen bezeichneten und nicht diese selbst. Wie wir vielmehr im gewöhnlichen Verhalten gar nicht daran zweifeln, dass wir die Gegenstände selbst wahrnehmen, und wie auch alle erkenntnistheoretische Reflexion diese praktische Überzeugung nicht erschüttern kann, so können wir auch ruhig bei der — von Keller freilich als Grundirrtum bezeichneten — allgemeinen Auffassung verharren, dass die Worte die Dinge, ihre Eigenschaften, Beziehungen und Bewegungen bezeichnen. Keller redet selbst in anderem Zusammenhang „von Worten für sichtbare Gegenstände" (S. 22), von einem Wort, das „einen bestimmten Körperteil bezeichnet" (S. 30), er sagt ferner, dass das Wort eine selbstständige Wesenheit für uns werde, „unabhängig von dem Gegenstand den es bezeichnet" (a. a. O.).

Nun giebt es natürlich auch viele Worte, die nicht „Dinge, Beziehungen und Bewegungen" bezeichnen. Neben der Aussenwelt existiert ja die Innenwelt, die Welt des Seelischen und Geistigen, und die zahlreichen Ausdrücke der Psychologie dienen ja die Vorgänge unseres Innern zu bezeichnen. Diese haben freilich die besondere Eigenart, dass sie n u r uns, also immer nur e i n e m Beobachter gegeben sind, während die Gegenstände der Aussenwelt in der Regel vielen Wahrnehmenden sich zugänglich zeigen. Durch diesen letzteren Umstand ist aber die Möglichkeit gegeben, dass verschiedene Sprechende mit demselben Worte zwar genau denselben Gegenstand bezeichnen, aber doch mit diesem Wort recht wenig identische Vorstellungen verbinden. „Kaum werden zwei Menschen", hebt Keller (S. 24) mit Recht hervor, „absolut die gleichen Beobachtungen gemacht haben und die gleiche Summe von Prädikaten in das Wortzeichen haben eingehen lassen. „Hund" ist im Munde des einsamen Schäfers

etwas ganz anderes als im Munde des Jägers, Zoologen, Tierarztes, und so bei jedem Menschen wieder etwas anderes; . . . . und wenn derselbe Mensch dasselbe Wort gebraucht, so ist der Augenblickswert, der zufällige augenblickliche Standpunkt, von dem aus das Wort gebraucht wird, so gut wie niemals der gleiche wie in irgend einem früheren Falle." In diesem Sinne kann man allerdings sagen, dass dieselben Worte, in Beziehung auf dieselben Gegenstände gebraucht, für die verschiedenen Sprechenden Verschiedenes bezeichnen können. Aber diese Verwendung des Wortes „bezeichnen" scheint mir nicht gerade die gewöhnliche zu sein. Unzweideutiger wäre es jedenfalls, etwa zu sagen: Die einzelnen verbinden mit den Worten verschiedene Vorstellungen oder diesen und jenen Sinn. Jedenfalls aber glaube ich gezeigt zu haben, dass die allgemeine, auch im Sprachgebrauch sich ausdrückende Ansicht zu recht besteht, nach der die Worte nicht nur unsere Vorstellungen, sondern auch und vor allem die Dinge „bezeichnen".

Keller kommt in dem letzten Abschnitt seiner Schrift, in dem er die „Bedeutung des Sprachunterrichts für das Denken" bespricht, auf seinen Satz, dass die Worte nicht die Gegenstände bezeichnen zurück und zieht daraus eine wichtige pädagogische Folgerung. Ehe wir darauf eingehen, müssen wir den Inhalt der beiden vorausgehenden Abschnitte kurz überblicken. Er führt darin in sehr lesenswerter Weise aus, wie hochbedeutsam, ja unentbehrlich die Sprache für die Entwicklung des Denkens sei. Er betont darin mit Recht, dass mehr und mehr das Wort „die Vorstellung selbst gänzlich vertritt" (S. 21), so dass nicht etwa beim gewöhnlichen Sprechen neben den Worten die Vorstellungen bewusst herlaufen. Er führt in sehr anziehender Weise aus, wie die Worte auch Träger des verschiedensten Gefühlsinhaltes werden (S. 25 ff). Er giebt nun allerdings zu, dass bei dem Studium toter Sprachen nur „das Objektivste an der Sprache, das Gedankenmässige, der reine Denkinhalt" (S. 42) bleibt. „Alles Seelische, Gefühlsmässige, was dem Römer oder Griechen im Klang seiner lebendigen Worte lebte, fällt uns so gut wie aus." Woraus er nicht mit Unrecht den Schluss zieht, da das, was bleibe, der Hauptsache nach „reines Denkobjekt", und „nur Denkobjekt" sei, so sei es, in besonderem Masse geeignet, unsere Denkfähigkeit zu beeinflussen, und zwar gerade die wissen-

schaftliche oder rein logische Denkfähigkeit, die nicht unter irgend einem Einfluss des Gefühls steht."

Nicht dagegen kann ich Keller beipflichten, wenn er, auf seine oben ausführlich besprochene Ansicht zurückgreifend, erklärt (S. 42): „Wären die Worte nur Bezeichnung von Gegenständen, so wollte die Aneignung der fremden Sprache für die formale Bildung oder die Entwicklung unserer Denkfähigkeit nicht viel heissen. Nun ist aber die Sprache viel mehr und etwas ganz anderes als Bezeichnung von Gegenständen. Jedes Wort ist ein Zeichen für eine begriffliche Sonderbildung individuellster Art, und dieses begriffliche Wesen existiert nur in dem Zeichen, das Zeichen selbst ist somit ein materielles Element, ein Bestandteil des Geistesinhalts, der Stoff unseres Denkens ist. Die fremde Sprache lernen heisst also Geistesinhalte und zwar eigenartig geformte Geistesinhalte als Zuwachs dem vorhandenen Bestand an Geistesinhalten einverleiben. . . . Somit ist von der bloss materiellen Seite aus betrachtet das Aneignen einer Fremdsprache etwas ganz anderes als die Aneignung einer neuen Bezeichnungsweise derselben alten gemeinsamen Welt. Es ist das Aneignen einer neuen andersartigen geistigen Welt, eine Erwerbung neuen geistigen Inhalts und Besitzes, neuer Bestandteile und Materialien für unser späteres Denken, also rein materiell betrachtet schon eine starke Bereicherung des Denkstoffes."

Gewiss kann man das Studium einer fremden Sprache bezeichnen als „das Aneignen einer neuen andersartigen Welt", aber doch nur insofern, als jede Sprache das Verhältnis des Bewusstseins zur Realität in besonderer Weise spiegelt, als sie in ihrem Begriffssystem den Erfahrungsinhalt eigenartig gliedert, bestimmte Gruppen und Beziehungen bevorzugt. Aber eine inhaltliche Bereicherung unseres Geistes ist damit ohne weiteres doch noch nicht gegeben. Es handelt sich in der That beim Erlernen einer fremden Sprache als solcher zunächst und in der Hauptsache um Aneignung einer neuen „Betrachtungs- und Bezeichnungsweise derselben allen gemeinsamen Welt", insofern nicht die von der unseren verschiedene Kulturlage des Volkes, dessen Sprache wir erlernen, seine Welt in der That zu einer etwas andersartigen macht, als es die unsrige ist. In dieser Beziehung mag allerdings das fremdsprachliche Studium zu einer inhaltlichen, sachlichen Bereicherung unseres Vorstellungsschatzes Anregung bieten, aber mit dem Studium der fremden Sprache an und für

sich, d. h. mit der Aneignung ihrer Grammatik und ihres Wortschatzes ist eine solche „Erwerbung neuen geistigen Inhaltes und Besitzes“ noch gar nicht gegeben. Das fremdsprachliche Wort ist zunächst ein blosser Lautkomplex mit dem sich etwa noch die optische Vorstellung des geschriebenen oder gedruckten Wortes verbindet. Bedeutung, Inhalt gewinnt das Wort erst, wenn ein oder mehrere entsprechende muttersprachliche Worte hinzugefügt werden oder wenn — bei der „natürlichen“ Methode der Spracherlernung mit der Aneignung des Wortes sich die Wahrnehmung des damit bezeichneten Gegenstandes, Vorganges u. s. w. verbindet. Aber auch damit, dass die fremdsprachlichen Worte mit Hilfe unserer Muttersprache oder durch Anschauungen, die unsere Kulturwelt liefert, verdeutlicht werden, ist noch gar keine inhaltliche Bereicherung unseres Geistes gegeben. Erst das Studium der fremdsprachlichen Litteratur, die uns in die fremde Kulturwelt einführt, gewährt eine solche, besonders wenn reichliche sachliche Belehrung sich damit verbindet. Die letztere ist vor allem deshalb nötig, weil das blosse Übersetzen zur Aneignung des möglichen inhaltlichen Gewinns oft nicht ausreicht. Worte wie domus oder arma sind an sehr vielen Stellen der Lektüre mit „Haus“ und „Waffen“ ausreichend für das Verständnis übersetzt. Einen Zuwachs an Vorstellungen liefert uns also dabei das blosse Übersetzen so wenig wie das einfache Erlernen solcher Vokabeln; erst wenn eine weitere sachliche Besprechung, von Anschauungsmaterial unterstützt, dazu tritt, gewinnen wir neuen geistigen Inhalt. Solche sachlichen Belehrungen fallen aber, streng genommen, schon aus dem Bereich des fremdsprachlichen Unterrichts als solchen heraus. Freilich wird eine vernünftig betriebene fremdsprachliche Lektüre dieselben nicht vermissen lassen.

Wie kommt übrigens Keller zu der Behauptung, dass das Erlernen fremder Sprachen Bereicherung an Geistesinhalt sei? Ich vermute, in der Art, dass er unvermerkt das, was er über den hohen Wert der Muttersprache für das Denken festgestellt hat, auf die fremde Sprache überträgt. Wenn er nämlich sagt: „Jedes Wort ist ein Zeichen für eine begriffliche Sonderbildung individuellster Art, und dieses begriffliche Wesen existiert nur in dem Zeichen, das Zeichen selbst ist somit ein materielles Element, ein Bestandteil des Geistesinhaltes“ —, so ist dies ganz richtig für die Muttersprache: wir sahen ja oben, wie in dieser die

Worte geradezu die Vorstellungen gänzlich vertreten, wie ein reicher Denkinhalt in die Worte gleichsam hineinschmilzt. Eben diesen für die Muttersprache geltenden Zustand setzt aber Keller ohne weiteres auch für die fremde Sprache als in unserem Bewusstsein sich verwirklichend voraus, wenn er sagt: „Die fremde Sprache lernen heisst also Geistesinhalte und zwar eigenartig geformte Geistesinhalte als Zuwachs dem vorhandenen Bestand an Geistesinhalten einverleiben.“ Diese Voraussetzung aber ist, wie ich gezeigt zu haben glaube, ganz grundlos. —

Bei Ohlert ist es eine andere Grundansicht von der Natur der Worte, die sein Urteil über den Bildungswert des fremdsprachlichen Unterrichts entscheidend beeinflusst. Er erklärt: „Die Beziehung der Sprachform zu dem durch sie vertretenen sachlichen Inhalt ist durchaus einseitig“ (S. 36). „Der Name bezeichnet . . . nicht die Summe der sachlichen Merkmale, sondern einseitig nur ein Merkmal (S. 23). Diese „einseitige Natur der Begriffsbildung“ kann nach seiner Ansicht „gar nicht oft genug, gar nicht eindringlich genug hervorgehoben werden“ (S. 15 f.).

Prüfen wir nun diesen Grundgedanken im einzelnen. Zunächst: was meint Ohlert mit der „einseitigen Natur der Begriffsbildung“? Am deutlichsten sagt es uns folgender Satz: „Die Namengebung geschieht in der Weise, dass bei einer zusammengesetzten sinnlichen Erscheinung das am meisten in die Augen fallende Merkmal apperzipiert und diese Erscheinung zum ersten Male durch einen eigenartigen, jenem in die Augen fallenden Merkmale entsprechenden Laut von der übrig bleibenden Summe der Erscheinungen abgesondert wurde“ (S. 15). Beispiele mögen die Sache noch weiter erläutern.[1]) Wenn das Wort *βοῦς* bos Rind bedeutet, so bezieht sich der Name ursprünglich auf das Brüllen des Tieres, er bezeichnet das Tier als das Bu machende, also vermittelst eines besonders auffälligen Merkmals, und zwar ist hier die sprachliche Bezeichnung durch Lautnachahmung (Onomatopöie) ursprünglich geschaffen.

Aber auch schon vorhandene Wortwurzeln können benutzt werden, um neu angeschaute Dinge nach irgendwelchen vorwiegenden

[1]) Ich entnehme dieselben dem Werke von M. Lazarus, Das Leben der Seele. 2. Aufl. II (Berlin 1878) S. 138 ff. Vgl. auch hierzu und zu dem folgenden: H. Paul, Prinzipien der Sprachgeschichte. 3. Aufl. (Halle 1898) S. 157 ff.

Eigenschaften derselben zu bezeichnen. Eine Wortbildung dieser Art ist es,[1]) wenn der Wolf (ursprünglich der Zerreissende) mit einem Wort aus der schon vorhandenen Wurzel zerreissen benannt wird. Es wird hier nicht ein neues Sprachelement, ein neues Wurzelwort geschaffen, sondern die Anschauung des Tieres wird „indem sie perzipiert wird, zugleich apperzipiert von der allgemeinen Anschauung des Zerreissens, und der Wolf wird nun, obwohl wir zugleich seine Gestalt, Grösse, Farbe, seinen Lauf u. s. w. sehen, aufgefasst bloss als der Zerreisser". Die gegenwärtige neue Anschauung wird also aufgefasst vermittelst einer verwandten Vorstellung, die bereits in ein Wort gefasst d. h. schon mit einer Lautgruppe verknüpft war.

Ohlert redet also nicht ohne Berechtigung von einer einseitigen Natur der Namengebung; er berücksichtigt in seinen Ausführungen aber gar nicht, dass das alles nur gilt für die Zeit der Namengebung, der Sprachschöpfung.

Für den Wortschatz einer ausgebildeten Kultursprache und die an diesen Wortschatz angehefteten Vorstellungen der in dieser Sprache redenden Menschen treffen seine Darlegungen durchaus nicht zu. Man nehme ganz beliebige Wörter: Vater, Pferd, Himmel! Welches ist denn da das „sprachgeformte Beziehungsmerkmal" (S. 14), welches aus „der unbegrenzten Summe sachlicher Merkmale" gewissermassen herausgehoben und einseitig bezeichnet wird? — Es macht dabei keinen Unterschied, dass etwa die Sprachwissenschaft noch nachweisen kann, welches sachliche Merkmal bei der Entstehung solcher Wörter ursprünglich durch sie bezeichnet wurde. Hier kommt es lediglich auf die Thatsache an, dass für uns Kulturmenschen, die wir in eine ausgebildete Sprache hereinwachsen, eine derartige ursprüngliche und einseitige Beziehung der Wörter auf ein sachliches Merkmal im allgemeinen nicht mehr beim gewöhnlichen Sprechen vorhanden ist. Eine Ausnahme davon machen manche Interjektionen und auf Lautnachahmung beruhende Wörter. Hier besteht eine gewisse natürliche Lautsymbolik d. h. eine natürliche Beziehung zwischen der Lautgruppe des Wortes und einem Merkmal des Gegenstandes oder Vorganges, den das Wort bezeichnet. Eben darauf beruht es, dass hier in diesem Bereich von Wörtern, der übrigens nur klein ist, diese Beziehung uns im Bewusstsein bleibt. So wird es uns z. B. nicht

[1]) Steinthal und Lazarus bezeichnen diese Art als „charakterisierende Stufe" der Sprachschöpfung.

entgehen, dass bei dem Wort Böller nicht die Gestalt, die Farbe oder der Stoff, sondern das durch das Abfeuern verursachte Geräusch das eine Merkmal ist, auf das sich der Name zunächst bezieht. Sehen wir aber von derartigen Wörtern ab, so ergiebt sich, dass es in Bezug auf unser Sprachbewusstsein unzutreffend ist, wenn Ohlert behauptet: „die durch den Sprachbegriff vermittelte Bezeichnung ist einseitig und bezeichnet nur ein Merkmal unter vielen". (S. 16 u. ö.)

Wie ist denn nun aber der wahre Sachverhalt? Was bezeichnet denn nun in Wirklichkeit das Wort? Es bezeichnet den Gegenstand[1]) schlechthin, also auch alle seine Merkmale. Aber damit soll keineswegs gesagt werden, dass nun thatsächlich alle, die ein Wort gebrauchen, auch denselben Vorstellungsinhalt damit verbinden. So bezeichnet zwar z. B. das Wort Pferd den Gegenstand überhaupt und ist insofern für alle Individuen gleich, aber ein Kavallerieoffizier, ein Zoologe, ein Kutscher, jeder in seiner Art wird wieder einen reicheren Vorstellungsinhalt damit verbinden oder wenigstens verbinden können, als jeder beliebige andere, der nichts Besonderes mit Pferden zu schaffen hat.[2]) Dabei ist es sehr wohl möglich, dass der Vorstellungsinhalt, den jemand mit einem Wort verbindet, gleich Null ist, wie das z. B. bei sprechenlernenden kleinen Kindern, die vorgesprochene Worte wiederholen, gelegentlich der Fall sein mag. So sind uns auch die Worte einer fremden Sprache im allgemeinen zunächst blosse Lautgruppen.

Gegenüber der Frage, was denn eigentlich das Wort bezeichne, hat sich uns also die Notwendigkeit ergeben, eine Unterscheidung vorzunehmen zwischen der objektiven Bedeutung, d. h. der Beziehung des Wortes auf seinen Gegenstand und subjektiver Bedeutung, d. h. dem Vorstellungsinhalt, den das einzelne Subjekt thatsächlich mit dem Wort verbindet. Mit der Bezeichnung „objektive Bedeutung" soll natürlich nicht gesagt sein, dass diese Beziehung zwischen Wort und Gegenstand abgesehen von allen sprachbegabten Subjekten bestünde, sondern es ist die für eine bestimmte Sprachgenossenschaft und für eine bestimmte Zeit

---

[1]) Genau genommen gilt dies natürlich nur für die Eigennamen; bezüglich der anderen Worte müsste es eigentlich heissen: sie bezeichnen gewisse Klassen von Gegenständen, Eigenschaften u. s. w. — doch braucht für den Zweck unserer Auseinandersetzung hier auf diesen Umstand kein Gewicht gelegt zu werden.

[2]) Vgl H. Paul, a. a. O. S. 95.

gewöhnliche und in diesem Sinne bedeutet hier objektiv soviel wie allgemein-subjektiv.

Übrigens trifft weder für die objektive noch für die subjektive Bedeutung Ohlerts Ansicht von der einseitigen Natur des Wortes zu; denn objektiv betrachtet bezeichnet das Wort seinen Gegenstand schlechthin; die subjektive Bedeutung aber, d. h. der Vorstellungsinhalt, den die einzelnen Subjekte thatsächlich mit dem Wort verbinden, ist so verschieden, dass sich darüber eine allgemeine Angabe nicht weiter machen lässt.

Indessen müssen wir auf diese subjektive Bedeutung noch näher eingehen. Wir haben oben lediglich auf die Verschiedenheit in dem Reichtum der Vorstellungen, die der einzelne mit einem Wort verbindet, hingewiesen, aber neben dieser quantitativen Verschiedenheit in der subjektiven Bedeutung und oft in innerer Beziehung zu ihr kann eine qualitative Verschiedenheit stattfinden, denn auch die Beziehung auf Gegenstände u. s. w., in der der einzelne ein Wort verwendet, braucht sich nicht mit der in seiner Sprachgemeinschaft gewöhnlichen (also der objektiven Bedeutung) zu decken. Werden derartige qualitative Verschiedenheiten in der subjektiven Bedeutung von den einzelnen auf die Allgemeinheit übertragen, so werden sie zu Verschiebungen der allgemein-subjektiven, d. h. der objektiven Bedeutung der Worte.

Auch Ohlert kommt wiederholt auf die Thatsache des Bedeutungswechsels zu sprechen. So erklärt er z. B. S. 16: „Die durch den Sprachbegriff vermittelte Bezeichnung ist einseitig und bezeichnet nur ein Merkmal unter vielen; da er aber im Sprechen und Hören unbewusst verwendet wird, so gewinnt er die Fähigkeit, fast unbegrenzt neue Merkmale in sich aufzunehmen. So zeigen namentlich wichtige Kulturbegriffe in ihrem Bedeutungswandel im Laufe der Zeiten einen Wechsel der zugehörigen Merkmale, der sich folgendermassen veranschaulichen lässt:

a b c d e f g h . . . .
b c d e f g h i . . . .
c d e f g h i k . . . . u. s. w.“

Ich möchte nun zunächst darauf hinweisen, dass gerade dieses von Ohlert zur Veranschaulichung entworfene Schema die unmittelbar vorangehende Behauptung, dass der Sprachbegriff nur ein Merkmal bezeichne, umstösst; denn da i k u. s. w. die neu aufgenommenen Merkmale bedeuten sollen, so können sich

a b c d e f g h nur auf die ursprünglich von dem Wort bezeichneten Merkmale beziehen; das sind aber mehr als eines.

Wenn ferner Ohlert erklärt, dass der Sprachbegriff im Sprechen und Hören unbewusst verwendet werde, so wird uns diese Verwendung des Begriffes „unbewusst" später noch näher beschäftigen. Vorläufig will ich nur darauf hinweisen, dass Ohlert damit nicht meinen kann, das Sprechen und Hören finde ohne Bewusstsein, d. h. in einem Zustande der Bewusstlosigkeit statt, sondern er kann nur hervorheben wollen, dass bei dem — natürlich bewussten — Sprechen und Hören gewisse Bewusstseinsvorgänge, die man vielleicht voraussetzt oder erwartet, nicht stattfinden. Dasselbe erfolgt also nicht schlechthin unbewusst, sondern „beziehungsweise unbewusst", wie wir es zur besseren Unterscheidung nennen wollen.

Nun bringt Ohlert mit dieser „Unbewusstheit" der Bildung und des Gebrauchs der Sprache seine Ansicht von der einseitigen Natur der Worte in Verbindung. „Dieses Verhältnis (die einseitige Beziehung des Wortes zum sachlichen Inhalt) ist aber nur deshalb möglich, weil Sprechende und Hörende den ihnen geläufigen Vorrat an Sprachbegriffen und Sprachbeziehungen als blosse Symbole, d. h. ohne Kenntnis der den Sprachbegriffen anhaftenden Merkmale, d. h. völlig unbewusst anwenden. Die Unbewusstheit des Gebrauchs ist die einzige Möglichkeit, welche den Sprachbegriffen die immer erneute Aufnahme neuer Merkmale gestattet".

Was zunächst den letzten Satz betrifft, so ist zuzugeben, dass in den meisten Fällen der Wandel der Wortbedeutung erfolgt ohne eine auf Veränderung des Sprachgebrauchs gerichtete Absicht, dass er sich also „beziehungsweise unbewusst" vollziehe. Doch ist entschieden in Abrede zu stellen, dass diese „Unbewusstheit des Gebrauchs" „die einzige Möglichkeit" für das Vorkommen des Bedeutungswandels darstelle, denn es ist gar nicht ausgeschlossen, „dass Einzelne mit Bewusstsein einen bestimmten Sinn an ein Wort anzuknüpfen suchen, und dass solche Bemühungen zum Teil Erfolg haben. Dies bewusste Eingreifen spielt namentlich eine Rolle bei der Ausbildung der Terminologie in Gewerbe, Kunst und Wissenschaft"[1]) — eine Thatsache, die Ohlert selbst in anderem Zusammenhange (S. 19) zugiebt.

---

[1]) Vgl. H. Paul, a. a. O. S. 79. f.

Nun soll es aber dieselbe „Unbewusstheit des Gebrauchs" der Sprache sein, welche allein die einseitige Natur der Worte ermöglicht! Nach den sonstigen Ausführungen Ohlerts über diesen Punkt sollte man doch meinen, dass wenigstens das eine sachliche Merkmal, welches nach seiner Auffassung durch den Namen bezeichnet wird gegenüber „der fast unbegrenzten Menge sachlicher Merkmale, die sprachlich nicht ausgedrückt sind" – dass wenigstens dieses eine beim Sprechen (S. 14) uns auch bewusst werde: nun aber hören wir, dass wir die uns geläufige Sprache „ohne Kenntnis der den Sprachbegriffen anhaftenden Merkmale, d. h. völlig unbewusst anwenden"! (S. 15). Streng wörtlich gefasst geben diese Worte keinen haltbaren Sinn, doch lässt die Heranziehung anderer Stellen wenigstens vermuten, was Ohlert hier meint, und es ergiebt sich uns hierbei vielleicht auch Aufschluss darüber, wie Ohlert zu der schon oben zurückgewiesenen Ansicht von der einseitigen Natur der Worte gekommen ist.

Da, wo Ohlert die Bedeutung der Sprache für die Entwicklung des Denkens bespricht, hebt er auch mit Recht hervor, (S. 22) dass die sprachliche Form dem Denken grosse Leichtigkeit verleiht, weil sie es uns erspart, bei verwickelten Denkvorgängen „uns die Summe der in den Begriffen verborgenen Merkmale immer von neuem vor die Seele zu stellen."

Gerade hier zeigt sich recht deutlich die innige Beziehung zwischen Denken und Sprechen: der Gedankengehalt schmilzt gewissermassen völlig in die Worte hinein. Ich vermute, dass die ganz geläufige Unterscheidung von Denken (bezw. Vorstellung, Begriff, Bedeutung, Inhalt u. s. w.) und Sprechen leicht dazu führt, die scharfe Auffassung des hierhergehörigen psychischen Thatbestandes zu beeinträchtigen, so dass jene Verschmelzung, jenes Ineinander von Wort und Bedeutung gar nicht in seiner ganzen Innigkeit erkannt wird.

Die erwähnte begriffliche Unterscheidung nämlich verführt leicht zu der Meinung, als kämen uns beim gewöhnlichen Sprechen einerseits die akustischen und etwa die motorischen Wortvorstellungen (d. h. der Klang der Wörter und die Bewegungsempfindungen bei ihrem Aussprechen), anderseits die durch sie bezeichneten und demnach mit ihnen assoziierten Sachvorstellungen nebeneinander zum Bewusstsein. Man nimmt leicht an, dass diese beiden Arten psychischer Gebilde — gewissermassen das Denken selbst und seine Verkörperungen — parallel im

Bewusstsein verlaufen, zwar eng verbunden, aber doch mit einer gewissen Leichtigkeit von einander ablösbar, und also mit einem bestimmten Mass von Selbständigkeit existierend. Die Selbstbeobachtung scheint mir dies aber nicht zu bestätigen. Freilich wird vielfache Übung dazu gehören, bis es uns gelingt, uns gelegentlich mitten in dem alltäglichen, unreflektierten Sprechen zu unterbrechen, um durch die Selbstbeobachtung zu konstatieren, ob und was etwa neben den Worten beim Sprechen noch im Bewusstsein war. Noch leichter führt es zu einem sicheren Ergebnis, wenn man gelegentlich einen anderen, der sich mit uns unterhält, unvermutet befragt, was ihm neben dem gerade gesprochenen Satze oder Worte bewusst war. Eine Fehlerquelle bei dieser Beobachtung liegt allerdings darin, dass nach solchen plötzlichen Hemmungen des Sprechens sich leicht an das zuletzt Gesprochene assoziativ damit verknüpfte Vorstellungen im Bewusstsein anreihen; dies erweckt dann oft den Anschein, als seien diese Vorstellungen schon beim Sprechen vorhanden gewesen.

Beziehen sich die Worte auf Dinge und Vorgänge der körperlichen oder sinnlich-wahrnehmbaren Welt, so werden sich gewöhnlich anschauliche Einzelvorstellungen assoziativ anreihen teils mit teils ohne bestimmte Orts- und Zeitvorstellung. Fehlen für die Worte solche sinnliche Gegenstücke von unmittelbar anschaulichen Dingen, Eigenschaften, Thätigkeiten, so werden Worte, die verwandte abstrakte Vorstellungen bezeichnen, reproduziert werden, oder die Erinnerung an bestimmte Erfahrungen, Situationen u. s. w., auf welche jene Worte angewendet werden können, wird im Bewusstsein auftauchen.[1])

So wird sich also der durch die Worte angeregte Reproduktionsprozess gewöhnlich nur bei unerwarteten Unterbrechungen der Rede in einiger Ausdehnung und Klarheit abspielen. Natürlich

[1]) Ich verweise in diesem Zusammenhang auf die Untersuchungen Th. Ziehens über „Die Ideenassoziation des Kindes. I. Abhandlung (Berlin 1898). Sie sind überaus belehrend für die durch die Worte angeregten Vorstellungsassoziationen. Natürlich darf nicht ausser Acht gelassen werden, dass diese Untersuchungen lediglich an Kindern angestellt wurden; ferner dass bei ihnen der Vorstellungsablauf durch einzelne Reizworte angeregt wurde. Ihre Ergebnisse sind also nicht ohne weiteres auf die hier erwähnten Beobachtungen übertragbar. Bei einer plötzlichen Unterbrechung zusammenhängender Rede wird selbstverständlich nicht nur das zuletzt ausgesprochene Wort für die sich anreihenden Vorstellungen in Betracht kommen, sondern auch gelegentlich einzelne vorhergehende Worte. Auch wird der Sinn des ganzen Zusammenhangs insofern Einfluss üben, als er ja dem letzten wie den vorausgehenden Worten in der Regel eine individuell gestaltete Bedeutung verleiht und dadurch die Assoziation in eine bestimmte Richtung lenkt.

soll damit nicht geleugnet werden, dass auch im fortlaufenden Fluss der Rede ein schwaches Bewusstsein solcher mit dem Wortbild assozierten Vorstellungen als besonderer psychischer Gebilde gelegentlich vorhanden ist. Das Gewöhnliche dürfte dies aber nicht sein, vielmehr vertreten, wie schon oben bemerkt, in der Regel die Worte im Bewusstsein geradezu die Begriffe. Dabei ist durchaus nicht an Fälle gedacht, wo in Ermangelung eines Begriffs „ein Wort zur rechten Zeit" sich einstellt, oder wo Wörter ohne Sinn geredet werden. Anderseits wäre der Thatbestand der inneren Erfahrung ebenfalls nicht richtig beschrieben, wollte man sagen, dass uns beim Sprechen lediglich die Klangbilder der Worte (und etwa noch die motorischen Wortvorstellungen) zum Bewusstsein kämen. Denn es ist ein vom gewöhnlichen Sprechen wohl zu unterscheidender und verhältnismässig recht seltener Vorgang, wenn uns einmal der Klang eines Wortes als solcher auffällt und gesondert zum Bewusstsein kommt.[1])

Jedenfalls ist wegen der innigen Verschmelzung von Wort und Bedeutung die Thatsache des „inhaltvollen" Sprechens (wie ich es zur Unterscheidung von sinnlosen, rein mechanischen Herplappern von Wörtern nennen will) eine ungemein interessante, und schon ihre einfache Beschreibung bietet grosse Schwierigkeiten. Diese Thatsache will wohl auch Ohlert bezeichnen mit dem oben angeführten Satze, dass wir die Sprache „ohne Kenntnis der den Sprachbegriffen anhaftenden Merkmale, d. h. völlig unbewusst anwenden."

Dabei ist weiter zu beachten, dass man bei dem gewöhnlichen Sprechen, Hören und Lesen gar nicht auf die Bedeutung der einzelnen Worte achtet, sondern dass nur der Sinn der ganzen Rede uns in der Regel zum Bewusstsein kommt. Indem aber der Sinn des Satzes als Kombinationsprodukt einer grösseren oder geringeren Zahl von Wortbedeutungen erscheint, ist damit auch gegeben, dass diese so in Wechselwirkung gesetzten Worte sich hinsichtlich ihrer Bedeutung gegenseitig verdeutlichen und spezialisieren. Gerade weil das Wort in der Regel nicht

[1]) Damit stimmt überein, dass nach den soeben erwähnten Untersuchungen von Ziehen die Gleichklangsassoziationen wie z. B. Schlacht — Macht sehr selten sind (a. a. O. S. 29). Es deutet dies darauf hin, dass für den beim Sprechen angeregten Assoziationsprozess nicht sowohl die Klangbilder der Worte als die in die Worte gewissermassen hineingeschmolzenen Objektsvorstellungen als massgebend in Betracht kommen.

ein einzelnes Merkmal eines Gegenstandes für unser Bewusstsein bezeichnet, sondern den Gegenstand überhaupt, oder richtiger — abgesehen von den Eigennamen — eine ganze Gattung von Gegenständen (oder Eigenschaften, Thätigkeiten, Beziehungen), so vermag ein einzelnes Wort ausserhalb des Zusammenhanges der Rede eine grosse Anzahl von Vorstellungen im Bewusstsein zu erwecken, und es ist im einzelneu Fall ganz unbestimmt, wie die durch ein solches Wort angeregte Reproduktion thatsächlich verlaufen wird. In der zusammenhängenden Rede dagegen wird durch den Sinn derselben die Reproduktion in eine ganz bestimmte Richtung geleitet, und es ist eine Abweichung von dem Gewöhnlichen, die auffällt, wenn Zweideutigkeiten in der Rede vorkommen. Durch den Zusammenhang also wird bestimmt, welche von den vielen möglichen Bedeutungen eines Wortes im einzelnen Fall die gültige ist, der Sinn des Wortes wird gewissermassen von einer bestimmten Seite her genommen. Diese Thatsache ist es wohl auch, die Ohlerts Behauptung von der einseitigen Natur des Wortes zu Grunde liegt; nur wäre sie mit dem Satze, der „Sprachbegriff" bezeichne „nur ein Merkmal unter vielen" sehr wenig treffend gekennzeichnet, und es wäre auch der Umstand dabei übersehen, dass die Spezialisierung, die die Wortbedeutung im Zusammenhang der Rede zu einer eindeutigen und einseitigen macht, bald nach dieser, bald nach jener Richtung erfolgt.

II. Kapitel.

Die Ausdrücke „bewusst" und „unbewusst", „psychologisch" und „logisch" in ihrer Anwendung auf das Denken.

Ohlert erklärt, wie schon oben erwähnt wurde, dass wir „den Sprachbegriff" beim Sprechen und Hören „unbewusst" verwenden. Wir sahen uns schon in dem Zusammenhang der vorhergehenden Untersuchung veranlasst, den Sinn des Ausdrucks „unbewusst" in der von Ohlert gewählten Verwendung näher anzugeben. Die am nächsten liegende Bedeutung des Wortes ist nämlich nicht diejenige, die dort am Platze war. Denn zunächst bedeutet „unbewusst" soviel wie „ohne Bewusstsein" oder „bewusstlos". Wir

mussten uns aber sagen, dass das gewöhnliche Sprechen und Hören nicht in einem Zustande der Bewusstlosigkeit erfolge. Doch der Sprachgebrauch zeigt allerdings noch eine andere Verwendungsart des Wortes „unbewusst“. Wenn ich von jemand sage: „Er hat in seiner Antwort unbewusst das Richtige getroffen,“ so wird damit nicht das Vorhandensein eines Bewusstseinsvorgangs schlechthin in Abrede gestellt, sondern nur ausgesagt, dass neben einer bewussten Handlung (dem Antworten) ein anderer Bewusstseinsvorgang (etwa das Wissen um die Gründe der Antwort) nicht vorhanden war. Bei dieser Mehrdeutigkeit des Ausdrucks „unbewusst“, müssen wir zusehen, in welchem Sinne Ohlert ihn im allgemeinen verstanden wissen will, zumal da er ihn bei einer grundlegenden Unterscheidung in seiner Untersuchung verwendet.

S. 9 erklärt nun Ohlert selbst den Ausdruck „unbewusst“ durch die in Klammer beigefügten Werte „unter der Schwelle des Bewusstseins“. Ferner heisst es S. 14: „Man erinnere sich daran, dass alle rein psychischen Thätigkeiten der Seele, sobald sie nicht in den Blickpunkt der Aufmerksamkeit treten, durchaus jenseits der Schwelle des Bewusstseins, d. h. unbewusst sind, während jeder logische Akt seinem Begriff nach der Sichtung und prüfenden Überlegung bedarf, d. h. sich als ein bewusster Denkakt darstellt.“

Nun zeigt die letzte Stelle sofort, dass die „subjektive“ Bedeutung, die Ohlert mit Ausdrücken der modernen Psychologie wie „Blickpunkt des Bewusstseins“ (nicht: der Aufmerksamkeit, wie Ohlert sagt) und „Schwelle des Bewusstseins“ verbindet, mit der „objektiven“, d. h. bei anerkannten Vertretern der Psychologie üblichen sich nicht deckt.[1])

Was nicht im „Blickpunkt der Aufmerksamkeit“ sich befindet, das ist nach Ohlert jenseits oder unter der Bewusstseins-

[1]) Es fällt dies um so schwerer ins Gewicht, weil Ohlert im Vorwort zu seiner Schrift diese als einen „ersten Versuch“ bezeichnet, „die vielumstrittene Frage über die geistige Leistung des fremdsprachlichen Unterrichts“ unter Zugrundelegung der Ergebnisse der „neueren Psychologie und Sprachwissenschaft“ zu lösen, und weil er jedem, der an der Erörterung sich beteiligen will, ausdrücklich vorschreibt, dass er sich „auf dem Boden moderner Kenntnisse“ zu bewegen habe. Auch redet Ohlert, ohne nähere Begründung beizubringen, sehr absprechend von der recht tüchtigen Schrift von Adolf Lichtenheld, das Studium der Sprachen besonders der klassischen und die intellektuelle Bildung (Wien, 1882). Er wirft dem Verfasser vor, dass er „dauernd Ausdrücke der modernen Psychologie und Sprachwissenschaft verwendet, ohne solche Kenntnis genügend verarbeitet zu haben“ (S. 40). Die oben im Texte folgenden Darlegungen möchten es doch als zweifelhaft erscheinen lassen, ob gerade Ohlert zu solchen Vorwürfen berechtigt ist.

schwelle. — Hören wir nur darüber Wundt, der den Ausdruck „Blickpunkt des Bewusstseins" eingeführt hat. Er legt dar, die Aufmerksamkeit gebe sich in ihrer objektiven Wirkung dadurch zu erkennen, dass das Bewusstsein bestimmten Vorstellungen in höherem Grade zugewandt sei als anderen gleichzeitig vorhandenen. „Diese Eigenschaft lässt sich durch die Vergleichung mit dem Blickfeld des Auges verdeutlichen, indem man dabei von jener bildlichen Ausdrucksweise Gebrauch macht, welche das Bewusstsein ein inneres Sehen nennt. Sagen wir von den in einem gegebenem Moment gegenwärtigen Vorstellungen, sie befänden sich im Blickfeld des Bewusstseins, so kann man denjenigen Teil des letzteren, welchem die Aufmerksamkeit zugekehrt ist, als den inneren Blickpunkt bezeichnen.[1])

Der Ausdruck „Schwelle des Bewusstseins" aber ist seit Herbart (Lehrb. d. Ps. § 16. Psycholog. § 47 f.) in der Psychologie gebräuchlich geworden, und er bezeichnet — natürlich ebenfalls bildlich! – nach allgemeinem Sprachgebrauch die Grenze, bei der ein bestimmter Inhalt anfängt, bezw. aufhört, innerlich wahrgenommen zu werden, d. h. bewusst zu sein. Halten wir an diesen Definitionen fest, so braucht keineswegs ein Inhalt, der nicht in den Blickpunkt des Bewusstseins tritt, deshalb „durchaus jenseits der Bewusstseinsschwelle" zu sein, wie Ohlert behauptet; er kann ja im Blickfeld des Bewusstseins sein, d. h. zwar bewusst, aber nicht Gegenstand der Aufmerksamkeit.

Die Erklärungen also, die Ohlert selbst über den Ausdruck „unbewusst" giebt, haben sich als unzureichend herausgestellt; wir müssen aus der Sache selbst zu erkennen suchen, in welchem Sinne er ihn gebraucht. Es wird hierzu aber förderlich sein, wenn wir zunächst feststellen, wie sich die soeben betrachteten Begriffe: „Blickpunkt", „Blickfeld" und „Schwelle des Bewusstseins" zu der oben vorgenommenen Unterscheidung von „schlechthin Unbewusstem" und „beziehungsweise Unbewusstem" verhält. Da ist es nun sofort klar, dass das, was jenseits oder unter der Schwelle des Bewusstseins ist, schlechthin unbewusst ist. Was nun die zweite Bedeutung von „unbewusst" betrifft, so fanden wir oben, dass wir den Ausdruck in diesem Sinne dann anwenden, wenn

---

[1]) W. Wundt, Grundzüge der physiologischen Psychologie II (4. Aufl. Leipzig 1893) S. 217. — Als identisch mit dem Ausdruck „innerer Blickpunkt" gebraucht Wundt auch die Bezeichnung „Blickpunkt des Bewusstseins". Vgl. a. a. O. S. 268 f.

hervorgehoben werden soll, dass neben einem Bewusstseinsvorgang ein anderer, den wir aus irgend einem Grunde erwarten, nicht vorhanden ist. Nun kann die Psychologie experimentell feststellen, dass der innere Blickpunkt sich verengern und erweitern kann, wobei seine Helligkeit entsprechend zu- und abnimmt. Je enger und heller der Blickpunkt des Bewusstseins ist, in um so grösserem Dunkel befindet sich das übrige Blickfeld.[1]) Je angestrengter wir also die Aufmerksamkeit auf irgend einen Gegenstand oder Vorstellungsinhalt richten, um so leichter können uns andere, deren Bewusstwerden zu erwarten war, unbemerkt bleiben, sei es, dass sie überhaupt nicht ins Bewusstsein kommen bezw. daraus verschwinden, sei es, dass sie so schwach bewusst sind, dass sich keine weiteren Assoziationen daran knüpfen. Je mehr z. B. ein Sprechender von dem Gegenstand seiner Worte hingerissen ist, um so eher wird er „unbewusst" eine lebhafte Gestikulation damit verbinden, während wir im allgemeinen — von einem Gebildeten — wenigstens erwarten, dass er seine Glieder in seiner Gewalt hat, was er nur kann, wenn er sich ihrer Bewegungen bewusst bleibt.

Ohlert stellt nun dem „Unbewussten" das „bewusst Logische" gegenüber (S. 25). Zum logischen Denken aber gehöre zunächst, führt er S. 10 Anm. aus, dass „die Thatsache, oder die Beziehung, oder der Ausdruck, welcher auf das Merkmal des Logischen Anspruch macht, auch die Merkmale des logischen Denkens, Notwendigkeit und Allgemeingültigkeit an sich trage." . . . „Sodann aber ist für das logische Denken wesentlich, dass die logischen Merkmale von dem denkenden Individium durch einen bewussten Denkakt als solche erfasst werden. Sobald jene bewusste Erfassung der logischen Merkmale fehlt, ist das Denken (für das seelisch thätige Subjekt) psychologisch, nicht logisch."

Aus dieser Darlegung können wir ersehen, dass Ohlert den Ausdruck „unbewusst" im Sinne von „beziehungsweise unbewusst" gebraucht. Er will nicht sagen, dass bei dem „unbewussten, dem Zufall überlassenen (bezw. psychologischen oder psychischen) Denken" (S. 11) Bewusstsein überhaupt nicht vorhanden wäre, dass es also „schlechthin unbewusst" wäre, sondern er will nur hervorheben, dass neben diesem Denken „bewusste Denkakte" fehlen, durch die die logischen Merkmale Notwendigkeit und Allgemeingültigkeit erfasst werden. —

[1]) Vgl. W. Wundt, a. a. O. II, S. 268.

Nachdem wir so festgestellt, in welchem Sinne Ohlert den Ausdruck „unbewusst (= psychisch) und „bewusst“ (= logisch) verstanden wissen will, untersuchen wir, welche Anwendung er von diesen gegensätzlichen Ausdrücken macht.

Er wendet sie zunächst auf die Denkformen und das Denken (abgesehen von seiner sprachlichen Einkleidung) an. Er erklärt (S. 10 f.), Begriffe, Urteile und Schlüsse könnten sowohl psychisch, d. h. Ergebnis „eines unbewussten, dem Zufall überlassenen Denkens“, sie könnten aber auch logisch, d. h. Ergebnis „einer wissenschaftlichen Untersuchung“ sein und daher die Merkmale des logischen Denkens: Notwendigkeit und Allgemeingültigkeit an sich tragen.

Dass man Begriffe, Urteile und Schlüsse nach dem Gesichtspunkt einteilen kann, ob sie auf wissenschaftlicher Untersuchung beruhen oder Ergebnis eines unwissenschaftlichen („urwüchsigen“, „dem Zufall überlassenen“) Denkens sind, soll nicht bestritten werden. Fraglich aber erscheint mir, ob die Bezeichnung dieser beiden Arten als „psychisch“ und „logisch“ eine sachgemässe ist.

Denn psychische (= seelische) Gebilde sind alle Begriffe, Urteile und Schlüsse und als solche sind sie auch alle Gegenstand der Psychologie; anderseits sind sie aber auch alle Gegenstand der Logik, die sie auf ihre Übereinstimmung oder Nichtübereinstimmung mit ihren Gesetzen untersucht.

Dass aber das Denken Gegenstand zweier verschiedener Wissenschaften ist, erklärt sich daraus, dass beide dasselbe von ganz verschiedenem Gesichtspunkt aus betrachten.

Die Logik betrachtet nämlich das Denken als Mittel der Erkenntnis, der Erforschung der Wahrheit. Und zwar behandelt sie als formale Logik (oder Logik im engeren Sinne) die allgemeinsten Formen und Gesetze des richtigen Denkens und ihre Gestaltungen in den Methoden der wissenschaftlichen Forschung wobei sie absieht von dem Inhalt und der objektiven Bedeutung des Denkens; als materielle Logik (oder Erkenntnistheorie) die Möglichkeit und Grenzen der Erkenntnis einer objektiven Wirklichkeit, die inhaltlichen Bedingungen für die Notwendigkeit und Allgemeingültigkeit von Urteilen und die allgemeinsten Begriffe des Seins und Geschehens. Die Logik (im weiteren Sinne) will also feststellen, wie sich der Gedankengaug formell und materiell vollziehen soll, damit er zu richtigen Erkenntnissen führe; die logischen Gesetze sind also die Formen des richtigen

Denkens, das zur Wahrheit führt; sie lassen dahingestellt, wie sich in den einzelnen Individuen das Denken wirklich vollzieht, aber sie bestimmen, wie gedacht werden soll, wenn man zur Wahrheit gelangen will.

Demgegenüber betrachtet die Psychologie das Denken in Bezug auf seine Entwicklung und seine besonderen Gestaltungen innerhalb des individuellen Geisteslebens, wobei das Verhältnis zur objektiven Wahrheit ganz ausser Betracht bleibt. Die psychologischen Denkgesetze sind die Gesetze, nach denen jener Verlauf unserer Vorstellungen, den wir als Denken bezeichnen, thatsächlich sich vollzieht.

Ein paar Beispiele mögen den Unterschied logischer und psychologischer Betrachtungsweise noch anschaulicher machen. Für den Logiker bezeichnet z. B. Organismus einen allgemeinen Begriff, der als bestimmt und allgemein gültig vorausgesetzt wird und der etwa auf seine Beziehungen zu anderen Begriffen untersucht wird; den Psychologen dagegen interessiert es, wie ein solcher Begriff im Individuum zu stande kommt und welche psychischen Vorgänge sich etwa im Individuum abspielen, wenn es das Wort Organismus verwendet.[1]) Was die Urteile betrifft, so wird die bekannte Unterscheidung derselben in analytische und synthetische vom Standpunkt der Logik und dem der Psychologie in verschiedenem Sinne erfolgen. Von logischem Standpunkt sind analytisch diejenigen Urteile, in denen eine oder mehrere Elemente, die im Subjekt schon notwendig mitgedacht werden müssen, zu irgend einem Zweck im Prädikat besonders hervorgehoben werden; alle übrigen Urteile sind synthetisch.[2]) Vom psychologischen Standpunkt dagegen ist das Verhältnis der Prädikatvorstellung zur Subjektvorstellung im Denken des Individuums für die Unterscheidung massgebend. War für dasselbe schon seither die Prädikatsvorstellung in der Subjektsvorstellung

[1]) Dabei zeigt sich, dass der Terminus „Begriff" als solcher zunächst nicht in die Psychologie gehört, sondern in die Logik, da er einen Erkenntnisinhalt, das Erfassen eines Wirklichen bezeichnet. Dadurch, dass man diesen Terminus ohne weiteres in die Psychologie herübernahm, ist die Auffassung begünstigt worden, er bezeichne eine besondere Klasse einheitlicher psychischer Akte, wie der Terminus Empfindung oder Vorstellung; und so verfiel man auf die allgemeinen oder abstrakten Vorstellungen. Es giebt aber nur individuelle, konkrete; und solche bilden auch das psychische Korrelat des Begriffs. Allerdings vermag das den Begriff bezeichnende Wort eine ganze Anzahl mit einander verwandter Vorstellungen zu reproduzieren, die für einander eintreten können, ohne dass dadurch für unser Denken (insofern es Erkenntnis gewinnen will, also unter die Logik fällt) eine Störung einträte.

[2]) Vgl. W. Wundt, Logik (Stuttgart 1889) S. 15.

enthalten, so ist das Urteil analytisch, tritt sie erst — etwa auf Grund einer neuen Wahrnehmung — zu jener hinzu, so ist es synthetisch. — Die einfachen Schlussformen endlich setzen sich für den Logiker aus 3 Urteilen zusammen. Ob sich aber unser gewöhnliches Schliessen nach diesem Schema abspielt, was etwa davon übersprungen wird, das untersucht der Psychologe.

Aus alle dem ergiebt sich, dass wir es nicht billigen können, wenn Ohlert die Begriffe, Urteile und Schlüsse einteilt in psychologische und logische. —

Was Ohlert ferner als unterscheidendes Merkmal der vorwissenschaftlichen („naturwüchsigen") und des wissenschaftlichen Denkens angiebt: dass durch einen „bewussten Denkakt" die „logischen Merkmale: Notwendigkeit und Allgemeingültigkeit" erfasst werden (S. 10 A.), erweist sich auch bei näherer Erwägung nicht als stichhaltig. Betrachten wir die Sache zunächst psychologisch. Die innere Thatsache, die er mit diesen Worten bezeichnen will, besteht doch wohl darin, dass gewisse Denkakte mit dem Gefühl des inneren Einklangs, der Evidenz sich verbinden, andere nicht.[1]) Nun deckt sich aber der hierdurch bedingte Unterschied nicht mit dem des wissenschaftlichen und des unwissenschaftlichen Denkens: manchen können die ungereimtesten Sätze evident erscheinen, während wissenschaftlich gesicherte Ergebnisse ihm das Gefühl der Evidenz nicht erwecken. — Von logischem Gesichtspunkt aus aber dürfte eine so scharfe Unterscheidung des wissenschaftlichen und unwissenschaftlichen Denkens, wie sie Ohlert zu Grunde legt, sich kaum als praktisch durchführbar erweisen. Das wissenschaftliche Denken hat sich auf den verschiedenen Gebieten sehr allmählich aus dem vorwissenschaftlichen herausgebildet, und vieles, was früher als wissenschaftlich galt — und seinen Vertretern die Merkmale des wissenschaftlichen Denkens: Allgemeingültigkeit und Notwendigkeit zu tragen schien — hat sich für uns als sehr unwissenschaftlich herausgestellt; und sollte es in der Zukunft nicht ebenso ergehen? Und ähnlich wie die aufeinanderfolgenden Stufen der sich entwickelnden Wissen-

[1]) Was uns nämlich evident ist, das drängt sich uns mit innerer Notwendigkeit auf, und wir setzen ohne weiteres voraus, dass es auch für jeden anderen, der sich unter denselben Bedingungen für den Vollzug einer bestimmten Erkenntnis befindet, evident sein werde, wir legen ihm also auch Allgemeingültigkeit bei. — Ein weiteres psychologisches Merkmal des Denkens ist übrigens der Charakter der Spontaneität, der inneren Thätigkeit, den es in höherem Grade als andere Vorstellungsverbindungen trägt (WUNDT, Logik S. 70 ff.).

schaften verhalten sich auch die in ein und derselben Periode auf einem Gebiet der Wissenschaft sich bethätigenden Persönlichkeiten zu einander. Nur in sehr verschiedenen Graden nähert sich bei vielen, die an der Wissenschaft mitarbeiten, die Beherrschung des wissenschaftlichen Stoffes und des wissenschaftlichen Verfahrens und demnach auch ihr „wissenschaftliches" Denken dem, was von den wenigen Meistern des Faches hierin erreicht ist und dem, was als erreichbar oder erstrebenswert allen wissenschaftlich Arbeitenden wenigstens vorschweben soll. Eben diese Erwägung zeigt aber auch, dass das wissenschaftliche oder logische Denken im strengen Sinne, dessen Ergebnisse in der That „notwendig" und „allgemeingültig" sind, so dass sie „von jedem normal Denkenden zu allen Zeiten und an allen Orten anerkannt werden" (S. 10 A.) — dass ein solches Denken Ideal ist, wie Ohlert selbst unwillkürlich zugesteht, wenn er S. 26 von einem „idealen, nahezu logischen Begriff der Empfindung" spricht.

Aus dem zweifachen Grunde also, weil unwissenschaftliches und wissenschaftliches Denken (im weiteren Sinne) nicht durch ein klares und unzweideutiges Merkmal unterschieden sind, und weil letzteres nur in den verschiedensten Annäherungsgraden zu dem wissenschaftlichen Denken (im strengen Sinne) vorhanden ist, dürfte diese Unterscheidung als eine grundlegende, wie sie bei Ohlert auftritt, sich nicht empfehlen.

Wenn Ohlert ferner das wissenschaftliche Denken „bewusst" das naturwüchsige „unbewusst" nennt (S. 25 u. ö.), so ist nach unseren obigen Auseinandersetzungen der letztere Ausdruck im Sinne von „beziehungsweise unbewusst" zu fassen. Derjenige, der ohne wissenschaftliche Schulung und Kenntnis über einen Gegenstand nachdenkt, wird an vieles nicht denken oder psychologisch gesprochen — viele Assoziationen werden bei ihm nicht eintreten, die bei dem wissenschaftlich Geschulten nicht ausbleiben, ebenso wird bei jenem das Nachprüfen seines Gedankengangs und seines Ergebnisses mangeln. So verläuft zwar auch das naturwüchsige Denken als solches bewusst — denn ein „schlechthin unbewusstes Denken" ist, innerhalb des Bereichs der Erfahrung wenigstens, nicht festzustellen — aber, verglichen mit dem wissenschaftlichen, mangeln ihm gewisse nebenhergehende bezw. folgende Bewusstseinsvorgänge und insofern kann es als „beziehungsweise unbewusst" bezeichnet werden. Jedoch ist auch der Ausdruck „unbewusst" wegen seiner Vieldeutigkeit — die

übrigens Ohlert gar nicht berücksichtigt — zur Bezeichnung verschiedener Klassen seelischer Vorgänge ungeeignet, zumal da eine metaphysikfreie Psychologie den Begriffen „seelisch“ (oder „psychisch“) und „bewusst“ einen gleichen Umfang zusprechen wird. Weiterhin ist das naturwüchsige Denken auch als „beziehungsweise unbewusstes“ von dem wissenschaftlichen als „bewusstem“ nicht scharf zu sondern, da auch wissenschaftliches Denken in seinem Ergebnis von demselben Subjekt oder einem anderen später nachgeprüft werden und somit als „beziehungsweise unbewusst“ erscheinen kann, da bei dieser Nachprüfung Denkvorgänge eintreten, die vorher nicht vorhanden waren, — worauf ja die Erkenntnis von Irrtümern beruht.

III. Kapitel.

Über das Verhältnis von Logik und Grammatik.

Ohlert findet den Gegensatz von „psychisch“ (oder wie er an dieser Stelle sagt: „psychologisch“ = „naturwüchsig“,) und „logisch“ (= „wissenschaftlich“, „bewusst“) nicht nur in den seelischen Vorgängen (insbesondere dem Denken) als solchen, sondern auch in deren sprachlichem Ausdruck. Er erklärt ausdrücklich, dass „alle Erscheinungsformen des seelischen und sprachlichen Lebens (von mir gesperrt!) psychologischen und logischen Wert besitzen können, und dass die seelischen und sprachlichen Äusserungen psychologisch oder logisch sind, nach der Massgabe, ob das erkennende Subjekt die seelischen Thatsachen unbewusst psychologisch äussert oder bewusst logisch verarbeitet hat.“ (S. 24 f.)

Nun soll natürlich nicht geleugnet werden, dass die Sprache mit dem geistigen Leben so innig verwachsen ist, dass Denken und Sprache gewissermassen „zwei Seiten derselben geistigen Urform darstellen“ (S. 29), immerhin kann die wissenschaftliche Betrachtung beides getrennt untersuchen, wie ja auch Ohlert im ersten Kapitel seiner Schrift „das seelische Leben“, insbesondere von S. 9 ab „Die Denkformen und das Denken“ und im zweiten Kapitel „Die Sprache“ betrachtet. Wenn man dies aber thut

wenn man die Sprache als solche, abgesehen von dem darin ausgedrückten Gedankengehalt betrachtet, so darf man nicht dem naturwüchsigen, unbewussten Sprechen die bewusste Handhabung der Sprache als die „logische“ entgegensetzen. Die bewusste Bearbeitung und die prüfende Durchsicht an der Hand logischer Gesetze gilt lediglich den Gedanken, dem Inhalt; für die Prüfung der sprachlichen Form dagegen als solcher muss die Grammatik die Gesichtspunkte geben. Es ist also unstatthaft von einem „Parallelismus der seelischen und sprachlichen Vorgänge“ in dem Sinne zu reden, dass „seelische und sprachliche Formen je nach den Umständen psychologisch oder logisch sein können“.

In offenem Widerspruch steht vollends diese Ausführung mit einer früheren Stelle (S. 18); an der Ohlert — übrigens zu weitgehend — erklärt, die Sprache sei in ihrer Bildungsweise nicht nur „alogisch“, sondern sogar „antilogisch“, d. h. „sie widerstrebt kraft ihres Wesens und kraft der ihr obliegenden Aufgaben logischen Gesetzen ebenso sehr, wie der Begriff des sprachlich Regellosen und begrifflich Unbestimmten dem Begriff des logisch Allgemeingültigen und Notwendigen zuwider ist.“

Den „alogischen“ Charakter der Sprache, den übrigens Ohlert mehrfach betont, erklärt er damit, dass die Bildung der Sprache auf rein „psychischen Thätigkeiten der Seele“ (S. 14) beruhe. Kein Sachkundiger wird heute noch behaupten, dass die Bildung der Sprache das Ergebnis „bewusster Überlegung“ sei, und darum darf allerdings die Sprachschöpfung als „beziehungsweise unbewusst“ erfolgend bezeichnet werden, und dasselbe lässt sich von der Handhabung der Sprache beim gewöhnlichen Sprechen in der Muttersprache behaupten. Damit ist aber noch nicht gesagt, dass die Sprache „antilogisch“ sei. Um diese Auffassung zu widerlegen, wollen wir einen Blick auf das Verhältnis der grammatischen und der logischen Kategorien werfen.

Über die grammatischen Kategorien erklärt Ohlert: „Der Name stammt aus dem Organon des Aristoteles und somit aus einer Zeit, in welcher eine naive Sprachbetrachtung in den mannigfachsten Sprachformen das Walten logischer Gesetze zu erkennen glaubt. Heute wissen wir, dass dem nicht so ist . . .“ (S. 16). Zunächst sei bemerkt, dass Aristoteles nicht die grammatischen Kategorien festzustellen sucht, sondern die logischen d. h. in seinem Sinne die allgemeinsten Formen der Aussage, die zusammen-

fallen mit den allgemeinsten und obersten Begriffen, die nicht weiter auf höhere zurückgeführt werden können.

Nun zeigt aber gerade eine Vergleichung der logischen Kategorien des Aristoteles mit den gebräuchlichen grammatischen Kategorien, dass zwar nicht alle grammatischen Unterschiede auch logische sind, dass aber doch alle bedeutsamen logischen Unterschiede irgendwie in der Grammatik ihren Ausdruck finden. Der logischen Kategorie der Substanz (*οὐσία*) entspricht grammatisch das Substantivum, dem in logischer Hinsicht das persönliche Fürwort gleichsteht; der Qualität (*ποιόν*) entspricht das Adjektivum, der Quantität (*ποσόν*) das Zahlwort; das Liegen (*κεῖσθαι*), Haben (*ἔχειν*), Thun (*ποιεῖν*), Leiden (*πάσχειν*) wird grammatisch durch das Verbum in seinen verschiedenen Bedeutungen ausgedrückt. In den logischen Kategorien der Beziehung (*πρός τι*), des Wo (*ποῦ*) und Wann (*πότε*) sind Bestimmungen zusammengefasst, die in der Sprache teils durch Orts- und Zeitadverbien, Präpositionen und Conjunktionen, teils durch Casussuffixe dargestellt werden. Führt man mit Wundt die aristotelischen Kategorien auf 4 zurück, nämlich auf die Begriffe des Gegenstands, der Eigenschaft, des Zustands und der Beziehung, so kann man zusammenfassend sagen, dass den 3 ersten die grammatischen Kategorien Substantivum, Adjektivum und Verbum entsprechen, den verschiedenen Klassen dagegen, in die die Partikeln zerfallen gehen logische Unterschiede nicht parallel, denn z. B. die nähere Bestimmung des Verbalbegriffs, die gewöhnlich durch das Adverbium erfolgt, kann unter Umständen logisch gleichwertig durch eine Präposition mit ihrem Casus geschehen.[1]) —

Während OHLERT die Grenze zwischen Logik und Grammatik zu Ungunsten der letzteren verschiebt, indem er das Denken nicht nur seinem Inhalt, sondern auch seiner sprachlichen Form nach den Gesetzen der Logik unterstellen will, findet sich gerade der umgekehrte Irrtum, eine zu weit gehende Ausdehnung des Bereichs der Grammatik bei Keller. Auch er unterscheidet das „wissenschaftliche“ Denken, das er ebenfalls als „bewusstes Denken“ bezeichnet, von dem naturwüchsigen, dem „naiven oder instinktiven“, wie er es nennt (S. 43). Aber er fasst den Unterschied zwischen beiden ganz anders als Ohlert. Jener hat, wie

[1]) Vgl. WUNDT, Logik I. S. 101 ff.

wir uns erinnern, das bewusste oder logische Denken dadurch charakterisiert gefunden, dass dabei die logischen Merkmale: Notwendigkeit und Allgemeingültigkeit durch einen bewussten Denkakt als solche erfasst werden. Keller dagegen ist der Ansicht (a. a. O.), dass ein Gedanke dann ein logischer, ein wissenschaftlicher sei, wenn „die grammatischen Kategorien" dabei bewusst mitgedacht werden.

Er begründet diese Ansicht folgendermassen: es gebe kein Denken im engeren Sinne des Wortes, das nicht zugleich Sprechen wäre. Die Elemente des Satzes seien die Elemente des Gedankens. Diese Elemente und ihre Beziehungen erkennen heisse zugleich sich über den Satz und über den Gedanken analysierend klar werden, heisse klares Bewusstsein bekommen von dem im einzelnen Satze ausgesprochenen Denken. Zu diesem bewussten Denken, das zugleich das wissenschaftliche sei, leite nur die Grammatik an. Es sei ein anderes, ob wir alle grammatischen Kategorien instinktiv richtig anwendeten, und ein anderes, ob wir in jedem einzelnen Fall die Kategorie als solche mitdächten, uns also bewusst seien, dass wir vom handelnden oder leidenden Subjekt redeten, von direktem oder indirektem Objekt, von Ort und Zeit, Zweck und Grund, Bedingung und Folge, von Wirklichkeit, Möglichkeit, Notwendigkeit u. s. w. „Wer die grammatischen Kategorien entdeckt, ist sich auch vollkommen klar über alle Beziehungen der Satzelemente, d. h. der Worte und ihrer Formen zu einander, sieht auch hier vollkommen klar und bewusst den Gedanken und kann sich über jeden Punkt der Beziehungen auf Grund der sprachlichen Formen Rechenschaft geben." Hier gerade liege der Punkt, wo „die viel gerühmte und viel bestrittene logische Schulung durch sprachlichen Unterricht" zu suchen sei (S. 44). Logische Schulung heisse nicht lediglich und nicht einmal in der Hauptsache „den Sinn für Kausalität erwecken und pflegen". Diesen habe schon jedes Kind, und das Schliessen — darin stimmt Keller mit Ohlert überein — sei eine „mechanisch notwendige Funktion, die unaufhaltsam erfolge". „Aber das richtige Schliessen, d. h. das Vermeiden der Fehler in den Prämissen, die auf Beobachtung wissenschaftlicher Art beruhende Festlegung des Materials für den Schluss, diese nach jeder Richtung an sich wissenschaftliche Thätigkeit ist es, die im grammatischen Unterricht entwickelt und erzogen wird." „Was auf dem Gebiete der Naturwissenschaften die sinnlich wahrnehmbare Erscheinung

ist, das ist auf dem Gebiet der Geisteswissenschaften die sprachliche Erscheinung. Die logische Schulung auf diesem Gebiet ist die genaue Beobachtung der sprachlichen Erscheinung, und zu dieser Beobachtung erzieht der grammatische Unterricht. Hier will die Wortform genau erkannt, daraus ihre Beziehung, darnach ihr Sinn für den vorliegenden Fall richtig erkannt werden, dann der Zusammenhang des Wortes und Satzes mit dem gesamten Gedankengang" (S. 45).

Man kann sehr wohl der Ansicht sein, dass das Herausarbeiten des Sinnes eines fremdsprachlichen Textes mit Hilfe der Grammatik wissenschaftliche Arbeit sei und zu schwererer wissenschaftlicher Arbeit schule. Aber nötigt dies auch zu der Folgerung, dass wissenschaftliches Denken von dem naiven und naturwüchsigen sich dadurch unterscheide, dass bei jenem die grammatischen Kategorien bewusst mitgedacht würden? Man frage sich doch, ob man je bei angestrengtem, wissenschaftlichen Nachdenken über ein Problem (das nicht etwa speziell grammatischer Natur war) „bewusst mitdachte": dieses Gedankenglied ist Subjekt, jenes direktes oder indirektes Objekt u. s. w.?

So wird schon das einfache Zeugnis unserer Selbstbeobachtung die Ausführung Kellers als dem Sachverhalt widersprechend erweisen. Aber auch die Nachprüfung seines Gedankenganges ergiebt dasselbe: wass für einen beschränkten Teil des hier in Betracht kommenden Gebietes gilt, das wendet er ohne weiteres auf das ganze Gebiet an. Weil bei einer Art wissenschaftlicher Thätigkeit, der Übersetzung fremdsprachlicher Texte die bewusste Heranziehung der grammatischen Kategorien ein wichtiges Hilfsmittel ist, so folgert er ohne weiteres, dass das wissenschaftliche Denken überhaupt sich durch das „Mitdenken" jener Kategorien charakterisiere.

Weiterhin möchte ich zu bedenken geben, ob Keller nicht sogar für jene eine wissenschaftliche Thätigkeit, das Übersetzen, dem „Mitdenken der grammatischen Kategorien" eine übertriebene Bedeutung beigelegt habe. Gewiss spielt das rein Grammatische dabei eine wichtige Rolle: die Wortformen müssen genau erkannt, ihre Beziehungen und damit die Konstruktion des Satzes festgestellt werden. Aber nicht minder wichtig sind doch andere Vorgänge, die nicht in „Beobachtung und Erkenntnis der grammatischen Kategorien" bestehen. Da kommen zunächst in Betracht die Vokabel-Assoziationen. Die fremden Worte müssen uns

bekannt sein, d. h. psychologisch gesprochen, sie müssen in uns die entsprechenden muttersprachlichen Worte oder Wortgruppen reproduzieren, sonst hilft alle Formenkenntnis und alles Konstruieren nichts. In den meisten Fällen, zumal bei einiger Übung im Übersetzen, werden schon die auf den ersten Blick in ihrer Bedeutung erkannten Vokabeln eine vorläufige Auffassung oder wenigstens Vermutung des Satzsinns ermöglichen, besonders wenn der Zusammenhang mit Vorhergehendem in der gleichen Richtung den Sinn suchen lässt. Ein derartiges Erfassen des Sinnes beruht aber doch auf sachlichen, also logischen Erwägungen. Freilich muss sodann eine Nachprüfung unter grammatischen Gesichtspunkten erfolgen. Es muss festgestellt werden, ob wirklich der vorläufig angenommene Sinn sprachlich in der vorliegenden Weise ausgedrückt sein kann, ob derselbe stimmt zu den vorhandenen Wortformen und den aus grammatischen Gründen zwischen ihnen anzunehmenden Beziehungen. So stellt sich also das Herausarbeiten des Sinns eines fremdsprachlichen Textes dar als ein Ineinandergreifen logischer und grammatischer Erwägungen, und es wird schwer allgemein festzustellen sein, welcher von den beiden Arten dabei die grösste Bedeutung zukommt. Dass aber eine derartige Arbeit wissenschaftlich schult und wissenschaftlich ist, dass scheint mir nicht sowohl darin zu liegen, dass dabei ein „bewusstes Mitdenken der grammatischen Kategorien“ stattfindet, als darin, dass selbstthätig eine Erkenntnis errungen wird. Es wird hier nicht etwas auf Treu und Glauben von einem anderen hingenommen, es bleibt nicht bei blossem Raten und bei unsicherer Vermutung, sondern es wird — wenn anders die geforderte Arbeit wirklich geleistet ist — die klare und sichere Erkenntnis gewonnen, dass der Sinn des Satzes eben dieser und kein anderer ist, und dass er aus ganz bestimmten sachlichen und sprachlichen Gründen dieser sein muss.

Übrigens sei auch darauf hingewiesen, dass die beim Übersetzen notwendigen grammatischen und logischen Erwägungen im allgemeinen um so seltener werden und um so müheloser erfolgen, je grösser unsere Kenntnis der fremden Sprache und unsere Übung im Übersetzen wird. Es greift hier die allgemeine Erscheinung Platz, dass solche Verrichtungen, die anfangs nur unter starker Anspannung der Aufmerksamkeit und unter Begleitung zahlreicher, mit ihnen in Beziehung stehender Bewusstseinsvorgänge vollzogen werden können, bei steigender Übung immer weniger

— intensiv und extensiv — das Bewusstsein in Anspruch nehmen, dass sie immer mechanischer werden. Wir müssten also solchen mühelos ablaufenden Denkvorgängen den Charakter des wissenschaftlichen Denkens absprechen, wollten wir diesen Charakter mit Ohlert auf das bewusste Mitdenken der logischen Merkmale: Allgemeingültigkeit und Notwendigkeit oder mit Keller auf das Bewusstsein der grammatischen Kategorien gründen.

IV. Kapitel.

Folgerungen für die Pädagogik.

Es erübrigt noch, die pädagogischen Folgerungen, die Keller und Ohlert aus ihren Grundanschauungen ziehen kurz zu überblicken. Wir haben gesehen, dass sich Keller besonders vertieft hat in das so innige Verhältnis zwischen Denken und Sprechen. Dies führt ihn dazu einerseits die Ansicht abzulehnen, dass die Worte die Gegenstände bezeichneten, andererseits aus der Erwägung heraus, dass beim Denken die Vorstellungen von den Worten geradezu vollständig vertreten werden, zu behaupten, dass die Aneignung einer fremden Sprache eine „Erwerbung neuen geistigen Inhalts" sei. Beide Sätze haben sich uns nicht als haltbar bewährt. Mithin können wir auch nicht die Folgerung als begründet anerkennen, die Keller daraus zieht. Er schreibt nämlich (S. 39): „Sprachunterricht ist nicht ein Fach wie andere Fächer, sondern er ist direkte Ausbildung und Erfüllung des Denkens mit Inhalt". Freilich könnte auch jemand, der Kellers Beweisgang nicht für richtig hält, dennoch aus anderen Gründen mit ihm einverstanden sein, dass „Bildung jeder Art in erster Reihe nach Sprachkenntnis und Spracherkenntnis zu trachten hat," und „dass jede Fachstunde zugleich eine deutsche Stunde sein muss". (a. a. O.)

Wir haben weiter gesehen, dass Keller das „wissenschaftliche" Denken zum Unterschied von dem naturwüchsigen oder naiven als ein solches definierte, bei dem wir die grammatischen Kategorien bewusst mitdenken. Dies führt ihn zu der pädagogischen Folgerung: „Für jede wissenschaftliche Thätigkeit bildet die grammatische Durchbildung d. h. die Anerziehung der Fähigkeit,

mit klarem Bewusstsein aller grammatischen Kategorien seine Gedanken sprachlich zu formen, die unerlässliche Voraussetzung" (S. 45). — Man kann Keller zugeben, dass die grammatische Schulung recht wichtig ist und dass sich für sie die klassischen Sprachen besonders gut eignen, dabei wird man aber doch nach unseren früheren Darlegungen anerkennen müssen, dass er das Gebiet der Grammatik zu weit ausdehnt, dass er die bei dem Übersetzen eines fremdsprachlichen Textes notwendigen grammatischen und die mit ihnen sich verschlingenden logischen bezw. inhaltlichen Erwägungen nicht reinlich auseinanderhält. Eine Bestätigung der Ansicht, dass Keller in den angeführten Sätzen die Bedeutung der speziell Grammatischen überschätzt, dürfte auch darin zu finden sein, dass er im weiteren Verlauf seiner Darlegungen über die Denkvorgänge beim Übersetzen ganz unwillkürlich die Betonung der Grammatik aufgiebt und dem logischen Durchdenken des Inhalts der Begriffe und Sätze gerecht wird. In der That hat man, wie Keller hervorhebt, beim Übersetzen „das Denken als Objekt der Erkenntnis" vor sich (S. 46), nämlich die im Text vorliegenden Gedanken, die herausgearbeitet und nachgedacht werden sollen; auch ist die „Feststellung der begrifflichen Sphären", die Notwendigkeit in jedem Satz „nach der genauen Bedeutung der darin vorkommenden Worte" zu fragen, sehr heilsam, zumal da „der ungebildete Mensch im allgemeinen keine Ahnung davon hat, dass er seine Worte in anderem Zusammenhang mit anderem Sinn verbindet" (S. 46). So ist also das Wesentliche und eigentlich Wertvolle am Übersetzen „das fortlaufende geistige Ringen nach klarem Bewusstsein des begrifflichen Wertes und Gedankens im einzelnen und im ganzen, dieses Ringen und sein Resultat, die wachsende Fähigkeit der Beobachtung im Geistigen und die wachsende Denkklarheit" (S. 47). Findet man aber hierin den Hauptwert des Übersetzens, so ist damit zugegeben, dass bei demselben logische Denkoperationen stattfinden müssen, die weit über das Gebiet des Grammatischen hinausführen.[1] —

[1] Es ist wohl ohne weiteres klar, dass diese logischen, auf Erfassung des Inhalts gerichteten Operationen bei dem Übersetzen aus der fremden Sprache weit zahlreicher sein müssen als bei dem Übersetzen aus der Muttersprache, wobei ja der Inhalt in der Regel sofort verständlich ist. Bei der letzteren Art des Übersetzens scheinen vielmehr die Erinnerungsvorgänge, die treue und pünktliche Reproduktion von grammatischen Regeln und fremdsprachlichen Vokabeln, am meisten in Betracht zu kommen. Ich habe daraufhin vor kurzem

OHLERT hat, wie wir uns erinnern, besonders den Satz betont, dass „der Name nicht die Sache selbst, nicht die Summe der sachlichen Merkmale, sondern einseitig nur ein Merkmal bezeichnet“ (S. 23). Daraus folgert er nun: „Diese symbolische Natur des Wortes . . . hat den grossen und unleugbaren Nachteil, dass sie den Menschen verführt, Namenkenntnis für Sachkenntnis zu halten und sich bei einer solchen oberflächlichen Arbeit genügen zu lassen. In Wahrheit hat sprachliche Kenntnis mit sachlicher Kenntnis d. h. mit wahrer Bildung, nichts zu thun“ (S. 24).

Wir haben bereits oben gesehen, wie wenig sich Ohlerts Ansicht von der einseitigen Natur der Worte als zutreffend gezeigt hat; hier möge noch kurz darauf eingegangen werden, was er denn unter „sachlicher Kenntnis“, die ihm mit „wahrer Bildung“ identisch ist, versteht.

„Das menschliche Wissen“, so hören wir S. 37, „mit Ausnahme der mathematischen und naturwissenschaftlichen Kenntnisse, ist vorzugsweise in einer Anzahl von philosophisch-religiösen

---

etwa 1000 Fehler in lateinischen Arbeiten von Obersekundanern des Giessener Gymnasiums, die nach vorher diktiertem deutschen Text in der Klasse angefertigt waren, untersucht. Ich unterschied dabei folgende Fehlerklassen: 1. Versehen, 2. Erinnerungsfehler, 3. Denkfehler.

Zur 1. Klasse rechnete ich Verschreibungen, auf Übersehen beruhende Auslassungen und ähnliches; zur 2. Klasse die Fehler, die dadurch entstanden waren, dass sich der Schüler an der betreffenden Stelle einer Regel oder einer Vokabel nicht erinnerte. Ich sehe dabei nur einen quantitativen, nicht einen qualitativen Unterschied darin, ob der Schüler die Regel oder Vokabel ganz vergessen hatte, oder ob sie nur ungenau bezw. fehlerhaft von ihm reproduziert wurde, oder ob er nur bei der Übersetzung der Stelle gerade nicht daran gedacht hatte, und vielleicht eine einfache Mahnung zum Aufpassen oder irgend eine Reproduktionshilfe genügt hätte, ihm das Mangelnde in korrekter Gestalt wieder ins Bewusstsein zu rufen. Alle diese Fälle haben das Gemeinsame, dass der Reproduktionsprozess nicht in der gewünschten Weise ablief.

Fehler der 3. Klasse, Denkfehler, nahm ich da an, wo der Sinn des deutschen Textes falsch aufgefasst war, oder wo eine grammatische Regel, die richtig reproduziert war, falsch angewendet wurde, oder wo sichtlich (wie etwa an Korrekturen zu erkennen war) eine Wahl zwischen verschiedenen Ausdrucksweisen stattgefunden hatte, deren Ergebnis unrichtig war. Ich bezeichnete die einzelnen Fehler bei der Korrektur der Arbeit statt wie sonst mit Strichen mit den Anfangsbuchstaben der Fehlerklassen: V. E. D., und zwar die schweren („ganzen“) Fehler mit grossen, die leichteren mit kleinen Buchstaben. Die Schüler waren über den Sinn der Buchstaben und die ganze Untersuchung verständigt und trugen auch gelegentlich zur Berichtigung meiner Klassifizierung der Fehler bei. Um unlautere Motive bei derartigen Berichtigungen auszuschliessen, hatte ich festgesetzt, dass durch Einreihung des Fehlers in eine andere Klasse an der von mir angenommenen „Schwere“ des Fehlers — welche allein für die „Note“ in Betracht gezogen wurde — nichts geändert werde.

Das Ergebnis meiner Untersuchung war, dass ich 26,3 % der Fehler als „Versehen“, 55,2 % als „Erinnerungsfehler“, 18,5 % als „Denkfehler“ glaubte

ethischen und geschichtlichen Allgemeinbegriffen und den unter ihnen obwaltenden Beziehungen niedergelegt" (S. 37). Er fügt bei, dass gerade die Kenntnis solcher Allgemeinbegriffe die notwendige Grundlage für jedes logische Denken bilde; denn die logische Evidenz gehe bei allen Urteilen und Schlüssen, denen solche Begriffe zugrunde lägen — und das seien die wichtigsten und zahlreichsten — aus vollkommmener Kenntnis der Prämissen (eben dieser Allgemeinbegriffe) hervor. Deshalb sei jede höhere und namentlich jede logische Bildung von dem systematischen und sachlichen Studium der Begriffe abhängig.

Vergegenwärtigen wir uns demgegenüber einmal einen Augenblick den Stoff und das Verfahren der sprachlich-historischen Fächer unserer höheren Schulen. Eine Fülle von sehr konkreten Persönlichkeiten und Völkern, Ereignissen und Zuständen tritt da dem Schüler entgegen; ein grosser Reichtum von Einzelanschauungen aus dem staatlichen, wirtschaftlichen, religiösem, wissenschaftlichem, künstlerischen Leben, kurz aus dem ganzen Bereich menschlicher Kultur in ihrem historischen Werden ent-

---

bezeichnen zu können. Nun ist doch wohl die Annahme statthaft, dass das Verhältnis der verschiedenen Fehlerklassen (d. h. der psychischen Vorgänge, die nicht zu dem richtigen Ergebnis führten) einen ungefähren Hinweis enthält auf das Verhältnis der vorgekommenen psychischen Vorgänge überhaupt.

Das Überwiegen der Reproduktionsprozesse dürfte wohl bei den entsprechenden Arbeiten in niedrigeren Klassen noch stärker hervortreten.

Hervorheben möchte ich noch, dass die Entscheidung, welcher Klasse ein Fehler beizuzählen sei, mir gelegentlich schwer wurde, und dass nach zahlreichen Einzelbeobachtungen mir der Versuch nicht aussichtslos scheint, die „Denkfehler" ebenfalls auf mangelhafte Reproduktions- bezw. Assoziationsvorgänge zurückzuführen. Es würde dies in das Gebiet der prinzipiell so wichtigen Streitfrage gehören, ob die Denkvorgänge (die „Apperzeptions"-vorgänge Wundt's) eine von den Vorgängen der Assoziation und Reproduktion qualitativ verschiedene Klasse bilden oder nicht.

Wenn übrigens bei dem Übersetzen aus der Muttersprache vorwiegend Assoziation und Reproduktion in Betracht kommen, also psychische Vorgänge, denen man einen gewissen „mechanischen" Charakter zuschreibt, so wäre dies an und für sich noch kein hinreichender Grund für mich, die pädagogische Konsequenz zu ziehen, diese Übungen im altsprachlichen Unterricht seien zu beseitigen oder zu beschränken. Nur die praktische pädagogische Erfahrung kann darüber endgültig entscheiden, in welchem Umfange diese Übungen nötig sind, um das Ziel: das Verständnis der fremdsprachlichen Litteratur, zu erreichen. Auch vermag ich die Geringschätzung, mit der man vielfach von dem „Mechanischen" im Geistesleben redet, nicht als gerechtfertigt anzuerkennen. Ein präsentes und reiches Wissen, eine gewandte Beherrschung der Rede sind zweifellos sehr wertvolle Eigenschaften, und doch kommen dafür in der Hauptsache nur solche psychische Vorgänge in Betracht, die einen mechanischen Charakter tragen.

Endlich erfordern die besprochenen Übersetzungsübungen zweifellos grosse Sorgfalt im einzelnen und angespannte Aufmerksamkeit, und in der Gewöhnung hieran scheint mir ein recht wichtiger Bestandteil „formaler Bildung" im Sinne einer Schulung zu wissenschaftlicher Arbeit zu liegen.

faltet sich ihm da. Sollte dieser Fülle von lebensvollen Einzelheiten, deren Betrachtung gerade die warme und verständnisvolle Anteilnahme an allem Menschlichen, die beste Frucht historischer Bildung, herbeiführt — sollte ihr Genüge geschehen durch ein systematisches Studium „einer Anzahl von philosophisch-religiösen ethischen und geschichtlichen Allgemeinbegriffen und den unter ihnen obwaltenden Beziehungen"?

Gewiss wird der Unterricht in den sprachlich-historischen Fächern, wenn anders er in einem gewissen philosophischen Geiste erteilt wird, die Gelegenheit nicht unbenutzt lassen, Worte wie Staat, Staatsgewalt, Verfassung, Sittlichkeit, Gewissen, Motiv, Pflicht, Ehre u. s. w. mehr und mehr mit klaren Anschauungen zu verbinden. Solche Worte treten ja den Schülern z. T. schon recht früh entgegen; sie gebrauchen sie wohl auch selbst, aber der Sinn, den sie damit verbinden, pflegt nur sehr allmählich klarer und reicher zu werden. Wird nun in möglichst zahlreichen Fällen der Sinn dieser Ausdrücke in der konkreten Anwendung und Umgebung, in der sie gerade begegnen, zum Bewusstsein gebracht, dann mag auch auf der obersten Stufe eine allgemein gehaltene Erörterung solcher Begriffe und der Versuch, sie zu definieren, wertvoll sein zur abschliessenden Zusammenfassung der Fülle von Anschauungen und konkreten Bedeutungen, die sich nun mit solchen Worten verbinden. Will man eine derartige Erarbeitung von Allgemeinbegriffen als Unterrichtsziel bezeichnen, so ist dagegen an sich nichts einzuwenden, nur bleibe man sich bewusst, dass es nur ein Ziel ist neben anderen, und dass, wie so oft, der Weg zu dem Ziele wertvoller ist als das Ziel selbst, denn dieser Weg führt durch mannigfaltige, lebensvolle Anschauungen, ohne deren Kenntnis die Erörterung der Allgemeinbegriffe gänzlich leer bleiben würde.

Endlich ist zu bedenken, dass diese Bezeichnung des Unterrichtszieles viel zu unbestimmt ist, und dass daraus ganz übertriebene Anforderungen an den Unterricht könnten abgeleitet werden, denn auch das Ziel der wissenschaftlichen Arbeit im ganzen lässt sich bezeichnen als Aufbau eines Systems von Begriffen, in denen die Menschen die Gesamtheit der Wirklichkeit zu erfassen suchen.

Wir sehen also: die nähere Darlegung, die Ohlert von seinem Begriff der „sachlichen Kenntnis" giebt, ist wenig befriedigend. — Aber ist es weiterhin gerechtfertigt, dass er diesen Begriff schlechthin

gleichsetzt mit „wahrer Bildung"? Beschränken wir uns selbst auf das rein intellektuelle Gebiet, so scheint doch neben einem, wenn auch noch so umfangreichen, Sachwissen zum mindesten die Fähigkeit einer sachgemässen und gewandten Verwertung der Kenntnisse notwendig zur wahren Bildung zu gehören. Wie stellt sich Ohlert zu diesem Punkt? Zunächst scheint es, als lehne er jede Berücksichtigung desselben ab. Ganz allgemein erklärt er: „Geübt und gestärkt werden kann nur die Thätigkeit der Sinne" (S. 43). Man sollte danach meinen, dass er auf die Frage, die er sich kurz darauf stellt: „Ist die logische Begriffsbildung und das logische Denken überhaupt der Übung fähig?" — mit einem entschiedenen „Nein" antworten werde. Das geschieht aber nicht. Er sagt vielmehr nur: „Diese Geistesthätigkeiten beruhen auf dem Vorhandensein einer methodisch und systematisch geordneten Sachkenntnis." Nun, wenn sie darauf beruhen, so ist damit noch nicht gesagt, dass sie damit auch schon von selbst gegeben seien und eine besondere Übung derselben unmöglich sei. Dieselbe Auslegung lässt es zu, wenn Ohlert weiter ausführt: „Die Befähigung zum richtigen Urteilen erwächst aus einer vollkommenen, sachlichen Kenntnis der das Urteil bildenden Begriffe und aus einer sorgfältigen Erwägung der bei der Begriffsverknüpfung mitwirkenden Umstände". (Von mir gesperrt!)

Eben diese Erwägung aller in Betracht kommenden Umstände sollte sie keiner Übung und Steigerung fähig sein? Und haben diese Worte nicht ungefähr denselben Sinn wie die Erklärung, die Paulsen[1]) einmal von dem „wichtigsten Bestandteil der formal logischen Bildung" giebt: rasche und sichere Auffassung geistiger Dinge, vor allem die Fähigkeit, verwickelte Probleme oder Gedankenzusammenhänge scharf und klar zu zergliedern und aufzufassen"? Und wenn Paulsen mehr die analytische Seite des Denkens betont, ist nicht dieselbe Funktion mehr nach ihrer synthetischen Seite hin gemeint, wenn Ebbinghaus[2]) erklärt: „Intellektuelle geistige Tüchtigkeit besteht in der Erarbeitung eines irgendwie Wert und Bedeutung habenden Ganzen, vermöge wechselseitiger Verknüpfung, Korrektur und

---

[1]) Geschichte des gelehrten Unterrichts (2. Aufl., Leipzig 1897) II S. 644.

[2]) Über eine neue Methode zur Prüfung geistiger Fähigkeiten. (Hamburg und Leipzig 1897) S. 16. Den Hinweis auf die beiden Stellen verdanke ich der Schrift von A. Huther, Die psychologische Grundlage des Unterrichts (Berlin 1899) S. 7 f. (Bd. II, Heft 6 dieser Sammlung.)

Ergänzung der durch zahlreiche verschiedene Eindrücke nahegelegten Assoziationen?"

Ohlert erklärt freilich von Ausdrücken wie Verstand, Denken, Schulung der Denkkräfte, Zucht oder logische Schulung des Denkens u. s. w., sie erwiesen sich als „inhaltsleer", sobald man sie „mit Hilfe moderner psychologischer Erkenntnis zergliedere".

Allein mag es immerhin möglich sein, dass die mit derartigen Begriffen zusammengefassten Gruppen von psychologischen Funktionen noch einer weiteren Zergliederung fähig sind, die uns in ihrer Erkenntnis weiter führt: werden wir deshalb diese Begriffe als inhaltsleer und wertlos wegwerfen, zumal da diese weiterdringende Analyse noch so wenig zu allgemein anerkannten Ergebnissen geführt hat?[1]) Ist es ferner gerechtfertigt, Übungen, die sich nach der Ansicht zahlreicher, sachkundiger Beurteiler in langjähriger Praxis erprobt haben, als unnötig, ja schädlich zu verwerfen, weil die theoretische Erklärung und Rechtfertigung, die man sich seither davon gab, der fortschreitenden Psychologie nicht mehr in allen Punkten genügt? Und können wir denn wirklich Begriffe wie Verstand, Denken und ähnliche entbehren?

Auch Paulsen bezeichnet die formale Bildung als „Leichtigkeit und Sicherheit in der Ausübung der höheren intellekten Funktionen",[2]) und Ebbinghaus redet von „jener höheren intellektuellen Bethätigung des Geistes, der Verstandesleistung im engeren Sinne";[3]) er erklärt auch, dass es beim Schulunterricht wesentlich auf die „Beeinflussung der eigentlichen Verstandes- und Denkthätigkeit" ankomme. Wird Ohlert auch diesen Forschern gegenüber bei seiner Behauptung bleiben, das seien „Ausdrücke aus der Rüstkammer der vorwissenschaftlichen Psychologie, und die heutige Pädagogik könne mit ihnen in keiner Weise etwas anfangen" (S. 42)

Wir bleiben also dabei, dass neben der Erwerbung einer reichen und wohlgeordneten sachlichen Kenntnis logische Schulung des Denkens eine wichtige Aufgabe des Unterrichts. Wir meinen auch gar nicht, dass eine solche logische Schulung unmöglich dass das logische Denken keiner „Übung und Stärkung" fähig sei. vielmehr sind wir mit H. Schiller[4]) überzeugt: Das Denken ist eine

[1]) Man erinnere sich z. B. an den wissenschaftlichen Streit um den — gerade für die Erkenntnis des eigentlichen „Denkens" so wichtigen — Begriff der Apperzeption, der auf der einen Seite von Wundt und seinen Anhängern, auf der anderen von Forschern wie Ziehen, Münsterberg u. a. geführt wird

[2]) A. a. O. S. 644. [3]) A. a. O. S. 14.

[4]) Handbuch der praktischen Pädagogik (Leipzig 1886). S. 349.

Sache der Übung, und je reichlicher diese Übung ausfällt, um so glatter, sicherer und ungehinderter werden die Denkprozesse verlaufen". Ferner teilen wir mit diesem wie mit so vielen anderen Schulmännern die Ansicht, dass der Unterricht in den fremden Sprachen besonders geeignet ist für diese logische Schulung, denn diese Sprachen ermöglichen den Vergleich mit der Muttersprache „und schaffen durch diesen dem Denkvermögen eine Übung, die um so reichlicher ist, je weiter die fremde Sprache in ihren Wort- und Gedankenformen von der Muttersprache entfernt ist, und je reicher diese Formen selbst sind". Endlich bietet der fremdsprachliche Unterricht reichlich Gelegenheit dazu, dass der Schüler selbstthätig sich eine erweiterte Sachkenntnis erarbeite, denn gerade die antiken Litteraturen bieten „typische und als Vorbilder verwendbare Zustände, Erzeugnisse und Menschen, die vermöge ihrer Vollendung bei aller Einfachheit sich für die Erfahrung des Schülers eignen und alle Interessen desselben wachzurufen und zu entwickeln vermögen.[1])

Ohlert denkt von dem Wert des fremdsprachlichen Unterrichts für logische Schulung[2]) und für Erweiterung der Sachkenntnis äusserst gering. Er behauptet, die beim Übersetzen stattfindende Gegenüberstellung lasse gerade in der Hauptsache im Stich: „in der Erkenntnis der logischen Natur der durch die Sprachformen angedeuteten Abhängigkeitsverhältnisse". Der Schüler höre zwar die Worte, Bedingtheit, Folge, Grund, Zeitverhältnis u. s. w., aber ihre Bedeutung begreife er nicht (S. 44 f.). Auch versichert er: „Bisher hat man in der grösseren Zahl der Lehrstunden ein rein formales Sprachstudium getrieben, welches die Kenntnis des in den Begriffen verborgenen Sachinhalts nicht zum wesentlichen Unterrichtsziel machte" (S. 36). — Einen Beweis für diese allgemeinen Behauptungen hat freilich Ohlert nicht beigebracht, und so können sie wohl auf sich beruhen.[3]) Ohlert

---

[1]) So H. SCHILLER, a. a. O. S. 350.

[2]) Erklärlich ist dies u. a. auch aus seiner oben schon zurückgewiesenen Ansicht von dem „antilogischen" Charakter der Sprache.

[3] Ich möchte demgegenüber nur auf das Urteil eines Mannes hinweisen, dem man ausgedehnte Sachkenntnis nicht absprechen wird. W. SCHRADER sagt in seiner 1889 in 3. Aufl. erschienenen Schrift: „Die Verfassung der höheren Schulen" S. 71: „Die didaktische Unart, welche den jugendlichen und inhaltsdurstigen Geist lediglich in den Formen und Regeln der alten Sprachen, in der Betrachtung ihrer Ausdrucksmittel und in der Anweisung zur Verwendung derselben festhalten will, ist nicht nur durch die Theorie des Unterrichts längst verurteilt, sondern auch thatsächlich bis zur Ausnahme geschwunden. . . . Dass die sachliche und ideelle Behandlung des Altertums im Schulunterricht wesentlich und nach Gebühr zugenommen habe, leugnet nur, wer draussen steht und nach zufälligen Einzelheiten urteilt."

giebt allerdings zu, dass eine wirkliche Leistung des fremdsprachlichen Unterrichts doch in der Thatsache liege, dass er die Verschiedenheit der sprachlichen Formen in dem Ausdruck des Sachlichen zum Bewusstsein bringe" (S. 50). Er sieht darum in ihm „eine erfreuliche Verzierung höherer Bildung, aber nicht mehr".

Übrigens zeigt sich gerade hier recht deutlich, wie alle diese psychologischen Erörterungen über Art und Bedeutung der durch bestimmte Unterrichtsstoffe und Unterrichtsarten angeregten geistigen Arbeit doch den Vertreter gegenteiliger Ansicht nicht zwingend überführen können. Denn die Zahl und die Intensität der in Frage kommenden psychischen Vorgänge lässt sich im wirklichen Unterricht nicht exakt feststellen, noch auch lässt sich der Wert derselben für die geistige Entwicklung der so verschiedenartigen Individuen mit irgendwelcher Sicherheit abmessen. So kann es sehr wohl möglich sein, dass auch der Gegner gewisse Unterrichtswirkungen als durchschnittlich eintretende anerkennt, dass er aber über den Wert derselben ganz anders denkt und somit auch dem betreffenden Unterricht eine andere praktische Schätzung zu teil werden lässt. Auf Grund nicht allzu verschiedener psychologischer Erwägungen kann dem einen dasselbe von grundlegender Wichtigkeit zu sein scheinen, worin der andere nur eine „erfreuliche Verzierung" der Bildung sieht. Gewisse subjektive Momente werden also doch ausschlaggebend die pädagogischen Folgerungen beeinflussen, die gezogen werden aus der psychologischen Untersuchung so verwickelter geistiger Vorgänge, wie sie meistenteils bei dem Unterricht in Frage kommen. Und was insbesondere den fremdsprachlichen Unterricht, zumal den in den klassischen Sprachen angeht, so ist es ja bekannt, dass in dem Streit hierüber noch ganz andere Umstände und zwar in weit höherem Masse in Betracht kommen als die leicht anfechtbaren Ergebnisse rein psychologischer Erwägung. Aber dieser Streit ist ja überhaupt schon längst aus dem Bereich rein sachlicher Diskussion herausgetreten und mancherlei irrationale Faktoren vermögen seinen Ausgang entscheidend zu beeinflussen. Das aus diesem Kampf um die zukünftige Gestaltung unseres höheren Schulwesens das „Vernünftige" als das „Wirkliche" hervorgehe, wäre ja wohl zu wünschen, aber wer möchte es mit Bestimmtheit voraussagen?



